

РОЗДІЛ І.

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АКМЕОЛОГІЇ

Мета розділу полягає в визначення особливого сенсу акмеології як міждисциплінарної науки, що передбачає обґрунтування методологічної бази акмеології і реалізацію цієї бази на конкретному психолого-педагогічному рівні.

ПРЕДМЕТ АКМЕОЛОГІЇ

Заклик древніх "пізнай самого себе" з надлишком реалізується в сучасному світі, де існують десятки тисяч наукових напрямків, в рамках яких проводяться мільйони всіяких досліджень. Лівова частка цих досліджень спрямована на вивчення найдрібніших деталей Всесвіту, що надзвичайно звужує горизонти розуміння світу, про що Д.О. Гранін, інтерпретуючи парадокс спеціалізованого пізнання, зрозумілий ще древнім мислителям, писав: "фахівець прагне пізнати все більше про все меншому, поки не знатиме все ні про що". Про це ж говорив і Бернард Шоу, коли викладав таку перспективу наукового пізнання: "Якщо в пошуках істини дослідник буде все більш дробити досліджуване явище, то він ризикує дізнатися все ... ні про що".

Таким чином, в даний час основна функція науки, пов'язана з пізнанням світу в його найбільш істотних і важливих аспектах, замінюється функцією когнітивної симуляції, яка, в даному разі, також необхідна людині, оскільки виступає одним з чинників її розвитку. Однак домінування когнітивної симуляції у сфері науки і філософії призводить до того, що за границями пізнання залишаються найбільш важливі для людства об'єкти.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації на пострадянському просторі і в світі в цілому свідчить про експансію глобалізаційних процесів, зумовлених входженням людства в критичну фазу свого розвитку. Одним з негативних наслідків зазначеного процесу є системна криза сучасної системи освіти, пов'язана з фрагменталізацією сучасного знання, що має місце в умовах інформаційного буму на тлі калейдоскопічної зміни технологій, посилення спеціалізації наукових напрямків і розширення профілізації освіти як соціального інституту, що перетворюється на сферу послуг. Це, в свою чергу, формує у сучасної людини установку на сегментарне сприйняття дійсності, коли знання втрачають цілісний фундаментальний характер.

На думку С.У. Гончаренка, такий стан речей постає складовою глобальної цивілізаційної кризи та значною мірою зумовлений вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-

наукових компонентів. Наслідком цього є фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи та супроводжується девальвацією моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах.

Поява нової науки (наукового напрямку) має бути виправдане в контексті пізнання реальності, тобто кожна нова наука повинна фокусуватися на об'єктах пізнання, важливих для людини. У цьому сенсі позитивним явищем є розробка науки, що вивчає людину – акмеології – молодію міждисциплінарною галузю, яка бере свій початок в 1928 році, коли М.О.Рибников запропонував термін "акмеологія", як науки про розвиток зрілих людей. В середині ХХ століття Б.Г.Ананьев визначив місце акмеології в системі наук про людину, а в 1992 році за ініціативою Н.В.Кузьміної, А.А.Деркача і А.М.Зімічева в Санкт-Петербурзі створено науково-громадську організацію "Академія акмеологічних наук", яка на рівні освітнього закладу отримала офіційний статус, оскільки в 90-і роки ХХ століття під керівництвом А. А. Деркача і А.А.Бодалева була створена перша кафедра акмеології і психології професійної діяльності в Російській академії державної служби при Президентові Російської Федерації; в 1995 році за ініціативою А.М.Зімічева засновано перший вищий навчальний заклад акмеологічного профілю – Санкт-Петербурзька акмеологічна академія (нині – Санкт-Петербурзький інститут психології і акмеології), яка готує акмеологів.

Однак, згідно з паспортом спеціальності, акмеологія відноситься одночасно до педагогічної та психологічної наукових галузей (19.00.13 – Психологія розвитку, акмеологія), що виявляє проблему обґрунтування акмеології як окремої науки, яка володіє своєрідною теоретико-методологічною та прикладною базою. Розглянемо цей паспорт.

Психологічні науки

<i>Код</i>	<i>Назва</i>
19.00.01	Загальна психологія, психологія особистості, історія психології
19.00.02	Психофізіологія
19.00.03	Психологія праці, інженерна психологія, ергономіка
19.00.04	Медична психологія
19.00.05	Соціальна психологія
19.00.06	Юридична психологія
19.00.07	Педагогічна психологія
19.00.10	Корекційна психологія
19.00.12	Політична психологія
19.00.13	Психологія розвитку, акмеологія.

Формула спеціальності:

Змістом спеціальності 19.00.13 ("Психологія розвитку, акмеологія") у галузі психологічних, педагогічних наук є:

- теоретико-методологічний і історичний аналіз основних понять, концепцій і досліджень психічного розвитку;
- дослідження процесів розвитку і формування психіки людини на різних щаблях життєвого циклу (від пренатального періоду, віку новонародженості до зрілості, старіння і старості);
- дослідження соціальної і біологічної детермінації психічного розвитку людини;
- вивчення культурно-історичного розвитку психіки, порівняльне вивчення розвитку психіки в різних культурах, розвиток психіки в антропогенезі і порівняльне вивчення біологічного та історичного розвитку психіки;
- вивчення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що сприяють або перешкоджають прогресивному розвитку і реалізації потенціалів людини;
- вивчення закономірностей і механізмів, що забезпечують можливість досягнення вищого ступеня (акме) індивідуального розвитку;
- розробка методів дослідження і діагностики психічного розвитку людини; розробка нормативних показників психічного розвитку;
- розробка методів психологічного супроводу та оптимізації показників розвитку на всіх етапах онтогенезу і життєвого шляху;
- вивчення ефективності методів психологічного супроводу розвитку;
- вивчення особливостей діяльності практичних психологів із супроводу розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності.

Об'єктом дослідження і формування є специфічно людські особливості психічної регуляції активності індивідуальних і групових суб'єктів в залежності від закономірного впливу різноманітних чинників на тих чи інших стадіях психічного розвитку.

Якщо в дослідженні переважає констатувальний підхід (встановлення фактів, закономірностей), воно може бути віднесено до психологічних наук; якщо виражений нормативно-ціннісний, проектувальний, робота може бути віднесена до наук педагогічних. Це розрізнення не є строгим і віддається на розсуд спеціалізованих учених рад.

Галузь досліджень:

1. Загальні напрямки психології розвитку й акмеології:

1.1. Історико-методологічний аналіз досліджень в галузі психології розвитку. Аналіз діяльності видатних вчених, наукових організацій, що розробляють проблеми психології розвитку.

1.2. Методологічний, історико-науковий аналіз понять "розвиток", "зростання", "зміна", "дозрівання", "вік" (біологічний, хронологічний,

соціальний, психологічний), "норма і аномалія розвитку", "нормативне і девіантна (недолуге) розвиток " і т.ін.

1.3. Історико-науковий аналіз фактів і понять, які характеризують "дитинство", "юність", "молодість", "дорослість", "старість" і мікрівікові періоди цих складових життєвого циклу.

1.4. Рушійні сили і джерела психічного розвитку людини на різних щаблях життєвого циклу.

1.5. Закономірності психічного розвитку в онтогенезі. Цілісність онтогенезу і наступність стадій розвитку. Внутрішньосистемна і міжсистемна гетерохронія. Процеси акселерації і ретардації. Сензитивні і критичні періоди розвитку. Вікові нормативні кризи розвитку. Ненормативні кризи (біографічні, професійні, травматичні).

1.6. Проблема співвідношення біологічної та соціально-історичної обумовленості розвитку. Проблеми психогенетики розвитку.

1.7. Чинники соціального середовища: умови життя, культуральні чинники, поведінка матері і найближчого оточення. Роль виховання, навчання і провідної діяльності в психічному розвитку людини. Активність особистості, Я-концепція, загальні здібності і обдарованість як чинники розвитку особистості. Особистість як суб'єкт розвитку.

1.8. Механізми психічного розвитку. Механізми психологічного захисту і стратегії поведінки як чинники, що допомагають процесу розвитку.

1.9. Рушійні сили, джерела розвитку та шляхи формування суб'єктів діяльності (індивідуальних та групових). Питання співвідношення вікового та функціонального розвитку (в зв'язку з різними видами діяльності і на різних вікових ступенях).

1.10. Розвиток можливостей функціонування суб'єктів (індивідуальних та групових) за рахунок засвоєння ними соціального досвіду, дій, образів, понять. Профілактика, корекція та оптимізація розвитку індивідуальних і групових суб'єктів діяльності на основі можливостей освіти, навчання, виховання, спеціальних формувальних методик ("технік", "технологій").

1.11. Стратегії та методи дослідження розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності в тій чи іншій соціально значущій галузі, а також групових суб'єктів активності.

1.12. Розробка методів психологічного дослідження і психодіагностики розвитку.

1.13. Розробка дослідницьких програм і методів психологічного супроводу розвитку: психологічної корекції, індивідуального, групового, сімейного консультування, розвивальних і навчальних програм.

2. Основні проблеми психології розвитку:

2.1. Питання підстав періодизації психічного розвитку в онтогенезі людини.

2.2. Особливості психічного розвитку людини в пренатальному періоді і дитинстві. Криза новонародженого. Механізми адаптації новонародженого. Психологічна готовність до материнства. Особливості емоційного життя немовляти. Феномен хоспіталізму.

2.3. Психічний розвиток людини в ранньому віці. Криза трьох років (причини, прояви, шляхи вирішення).

2.4. Психічний розвиток людини в дошкільному віці. Особливості розвитку Я-концепції, статевої ідентифікації. Умови засвоєння дошкільником моральних норм і особливості формування моральних почуттів, етичних еталонів і самооцінки. Формування готовності до навчання. Криза семи років. Сімейна депривація і її вплив на розвиток дитини.

2.5. Психічний розвиток людини в молодшому шкільному віці. Рефлексія, аналіз, планування дій як важливі новоутворення молодшого шкільного віку. Розвиток особистості, особливості Я-концепції, самооцінки молодшого школяра. Розвиток емоційно-вольових процесів і якостей, особливості засвоєння моральних норм, понять, правил поведінки.

2.6. Адаптація дитини до школи як освоєння нової соціальної ситуації. Місце і значення видів діяльності в психічному розвитку (гра, спорт, заняття художньою діяльністю, посилені форми праці й ін.). Соціальне життя молодшого школяра. Особливості психічного розвитку при різних варіантах навчання.

2.7. Психічний розвиток в підлітковому віці. Статеве дозрівання і соціалізація. Формування особистості.

2.8. Розвиток пізнавальних мотивів, процесів пізнання, ставлення до навчальних предметів у підлітків. Значення позанавчальних видів діяльності для психічного розвитку. Особистісне та професійне самовизначення.

2.9. Значення і роль громадських, культурних умов, спілкування з однолітками і старшими в соціалізації підлітка. Індивідуальні та статеві відмінності в особливостях психічного розвитку підлітків. Криза підліткового віку.

2.10. Психічний розвиток людини в юнацькому віці. Формування професійної спрямованості та процеси професійного самовизначення як новоутворення віку юності. Спрямованість на самовиховання і самоосвіта, зростання здатності до саморегуляції.

2.11. Особливості спілкування і приналежності до групи в юності. Значення і роль "молодіжних субкультур" для психічного розвитку. Любов і дружба, мрії, ідеали у віці юності і їх значення для психічного розвитку. Сексуальна поведінка і профілактика її порушень. Причини девіантної, асоціальної поведінки та шляхи їх попередження. Особливості навчально-виховної роботи з дівчатами та юнаками.

2.12. Молодість (рання дорослість) як початковий період дорослості. Спрямованість на формування стійкої структури життя. Становлення соціальної відповідальності, оволодіння професією. Вступ до шлюбу, формування материнської, батьківської позиції.

2.13. Динаміка психофізіологічних і сенсорно-перцептивних функцій дорослої людини. Фактори збереження психофізіологічних функцій в період дорослості. Особливості розвитку атенційних, мнемічних і розумових функцій.

2.14. Особливості розвитку особистості та проблема становлення індивідуальності в період дорослості. Основні завдання різних періодів дорослості. Перебудова ціннісно-сислової сфери. Проблема пошуку сенсу

життя. Основні напрямки самоактуалізації дорослого. Життєвий шлях людини як історія суб'єкта і особистості. Типології життєвого шляху. Кризи періоду дорослості.

2.15. Період геронтогенезу. Біологічні і соціальні критерії і чинники старіння. Чинники тривалості життя. Динаміка розвитку інтелектуальних функцій на пізніх вікових етапах. Роль особистості і суб'єкта діяльності в динаміці старіння. Комунікативний потенціал в період старіння. Психологічний вітаукт¹. Підготовка до постпрофесійного життя. Потенціал працездатності та довголіття. Напрямки самоактуалізації в пізньому віці. Якість життя літніх людей.

2.16. Криза пізнього віку і особливості його протікання. Психологічна підтримка літніх людей. Проблема психологічної допомоги людям похилого віку та безнадійно хворим людям. Культурні традиції ставлення до смерті гідного відходу з життя.

3. Основні проблеми акмеології:

3.1. Методологічний, історико-науковий аналіз понять, що позначають вищі стадії, якості, рівень розвитку і його різноманітні характеристики ("акме", "зрілість", "компетентність", "професіоналізм", "культура"), різні характеристики способу самозмінювання, вдосконалюється системи ("організація", "регуляція", "конструктивність", "оптимальність", "проектування" тощо), специфіка законів акмеології ("алгоритм", "стратегія", "рефлексія" і т.ін.), спосіб використання людиною своїх природно-життєвих ресурсів ("індивід", "організм", "працездатність", "працездатність", "дієздатність", "ціна діяльності", "тривалість трудового життя", "кар'єра", "професійне довголіття" тощо).

3.2. Відстеження залежностей між індивідуальними, особистісними і суб'єктними характеристиками дорослої людини і особливостями її формування і розвитку на попередніх етапах, а також вплив на них власної життєтворчості. Дорослість і зрілість.

3.3. Наукове висвітлення феноменології акме, визначення його сутнісних характеристик, розробка теоретико-методологічних основ акмеології, опис її статусу, місця в системі наук, визначення та опис кількісно-якісних характеристик феномена акме на рівні індивіда, суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності, групи, спільності.

3.4. Виявлення умов та факторів (в широкому розумінні), які сприяють або перешкоджають руху до акме і досягненню вершин у розвитку.

3.5. Особистість як суб'єкт акмеологічного розвитку. Саморозвиток і самореалізація як компоненти акмеологічного розвитку. Самість як феномен системної цілісності "людина". Самість і суб'єктність. Феномени самості.

3.6. Культура як механізм і інтегральний показник акмеологічного розвитку людини.

¹ Цілісні процеси, спрямовані на стабілізацію життєздатності організму.

3.7. Формування суб'єкта діяльності в період "акме". Стадії професійного життя. Кризи професійного розвитку і фактори їх подолання. Динаміка становлення професіоналізму і умови досягнення вершин професійної майстерності. Можливості навчання в зрілих віках.

3.8. Проблема розробки і засвоєння алгоритмів продуктивного вирішення професійних завдань і шляхів оволодіння майстерністю, професійною культурою (в різних професіях і на різних щаблях дорослості).

3.9. Чинники розквіту творчої активності і професійної діяльності.

3.10. Проблема досягнення дорослою людиною професійних вершин (в різних галузях докладання зусиль).

3.11. Проблема співвідношення календарного віку і найвищих досягнень людини в діяльності.

3.12. Питання самопізнання, саморегуляції, самотворення людини як професіонала.

3.13. Проблеми створення засобів програмно-цільового моделювання і прогнозування професійної діяльності.

3.14. Створення діагностичних і корекційних методів, засобів (зокрема засобів комп'ютеризованих), що забезпечують оцінку і вдосконалення готовності індивідуальних, групових суб'єктів до професійного навчання, професійної діяльності, а також забезпечують відстеження процесів професійної адаптації та професійного росту кадрів.

3.15. Інваріантні психолого-акмеологічні особливості, що характеризують успішних і неуспішних професіоналів.

3.16. Проблеми розвивальних методів, що стимулюють самопізнання, самокоррекцію професіоналів, їх рефлексивну саморегуляцію, самоорганізацію, прояви творчості.

3.17. Питання забезпечення інтенсифікації професійного самостановлення і саморозвитку засобами ділових, імітаційних, організаційно-діяльнісних ігор (в різних професіях і на різних щаблях дорослості).

3.18. Проблема засобів (зокрема комп'ютеризованих), що забезпечують розкриття творчих можливостей, інтенсифікацію евристичного мислення та інших цінних якостей, розвиток професійної культури.

3.19. Проблеми вивчення та опису різних видів професійної діяльності.

3.20. Проблеми вироблення стратегій зміни професій, неперервної професійної освіти, впровадження психологічних акмеологічних знань в практику.

3.21. Відстеження загального, особливого і одиничного в досягненні малими і великими спільнотами своїх акме й опис і класифікація основних характеристик цих акме.

3.22. Якісна та кількісна своєрідність спільнот людей, організацій на різних щаблях їх розвитку (перш за все, в аспекті виникнення сприятливих умов або умов, що протидіють реалізації найвищих соціально значущих досягнень).

3.23. Теорія і практика створення психологічних, акмеологічних служб, орієнтованих на оптимізацію психічного розвитку людини на різних стадіях цього процесу.

3.24. Проблеми та напрямки, пов'язані з підготовкою фахівців в галузі психології розвитку, акмеології.

Галузь наук:

психологічні науки

педагогічні науки

АКМЕОЛОГІЯ – КОМПЛЕКСНА МІЖДИСЦИПЛІНАРНА НАУКА ПРО ЧАСТКОВІ ТА КІНЦЕВІ СМИСЛИ І ЦІЛІ ЛЮДИНИ

Акмеологія – комплексна міждисциплінарна наука про часткові та кінцеві смисли і цілі людини, що постають її "вершинними досягненнями" – **акме**. Ці вершинні характеристики дослідники-акмеологи (Б.Г.Ананьєв, Н.В. Кузьміна, О.О.Бодальов, В.П. Бранський, Ю.А. Гагін, А.О.Деркач, С.С. Пальчевський, С.Д. Пожарський, П.А.Флоренський та ін.) розглядають як внутрішнє, загальне, відносно стійке підґрунтя явищ, що характеризується вершинними ознаками ("мікроакме" та "макроакме" – О.О.Бодальов), котрі проявляється у таких властивостях:

- вищий ступінь будь-чого;
- вищий ступінь розвитку;
- вершина, квітуча сила, досконалість; вершина, як зрілість усього;
- вершина досконалості у людині;
- вершина, розквіт здібностей людини;
- вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини;
- вершина в обраній професійній діяльності;
- вершина як результат діяльності;
- вершина, як реалізація творчих здібностей;
- вершина досконалості і могутності²

У контексті розгляду творчості як вищого рівня активності людини, предметом акмеології виступає **творчий потенціал людини** (як латентна, потенційна сутність), закономірності й умови досягнення суб'єктом діяльності різних рівнів розкриття творчого потенціалу вершин самореалізації. Завдання акмеології – озброєння суб'єкта діяльності знаннями й технологіями, що забезпечують можливість його успішної самореалізації в різних сферах діяльності, зокрема у сфері обраної професії.

За таких умов акмеологія – наукова дисципліна, що займається вивченням:

- закономірностей самореалізації творчого потенціалу людей у процесі творчої діяльності на шляху до вищих досягнень (вершин);

² Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с. – С. 5-6.

- об'єктивних та суб'єктивних чинників, що сприяють чи перешкоджають досягненню вершин у процесі самореалізації особистості;
- закономірностей навчання вершинам життя і професіоналізму в діяльності;
- самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю;
- закономірностям самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності особистості під впливом нових і часто критичних вимог, що реалізуються як ззовні та йдуть від професії і суспільства, розвитку науки, культури, техніки, так і зсередини, – від власних інтересів, потреб, психологічних установок і атитюдів (соціальних установок), усвідомлення людиною меж своїх життєвих ресурсів – своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків власної життєдіяльності.

На цих засадах будуються **основні завдання акмеології**:

- з'ясування індивідуально-психологічних особливостей розвитку людини на різних ступенях зрілості та в період "акме";
 - розробка акмеологічних концепцій формування професійної самосвідомості;
 - виявлення відмінних ознак, які повинні бути розвинуті у дошкільному, шкільному віці та юності, що дозволило б суб'єкту успішно виявляти себе на ступені зрілості;
 - дослідження з позицій психології творчості певних аспектів традиційних концепцій психології особистості, впровадження їх у акмеологічну науку;
 - дослідження шляхів самореалізації особистості та розкриття її творчого потенціалу;
 - аналіз руху по шляху самовдосконалення та формування професійної майстерності;
 - виявлення, опис і аналіз феноменології "акме-форм" у життєдіяльності людини;
 - з'ясування у ході досліджень, наскільки професійний розвиток веде за собою екзистенціально-особистісний чи, навпаки, особистісний розвиток є лише побічним продуктом професійного;
 - з'ясування механізмів і результатів впливів макро-, мезо-, мікросоціумів і природних умов на людину в період її підготовки до власного "акме" та впродовж нього;
 - розробка стратегій організації життя людини, які б дали їй можливість всебічно й оптимально самореалізуватися;
 - удосконалення людської особистості, допомога їй у досягненні нею вершин у фізичному, духовно-моральному та професійному розвитку;
 - вивчення можливостей подовження акме-періоду в житті людини.
- На таких засадах акмеологія як прикладна галузь формулює конкретні завдання для **шкільної/освітньої акмеології**, які охоплюють:
- методологічні основи і предмет шкільної акмеології. її місце в системі акмеологічних і педагогічних наук;
 - проблему цілісного змісту освіти з позиції гуманістичної і акмеологічної концепцій;

- акмеологічні закономірності досягнення вершин у розвитку підростаючої людини з позицій цілісності її внутрішнього світу;
- генеалогічний аналіз сім'ї як роду і передумов досягнення вершин в онтогенезі і соціогенезі підростаючої людини;
- акмеологічні технології саморозвитку і успіху в діяльності вчителя і учня сучасного освітнього закладу;
- акмеологічні основи сімейного і валеологічного виховання підростаючої людини;
- самопізнання і саморозвиток учителя як чинник його духовної зрілості у професійній діяльності;
- акмеологічні проблеми освіти, розвитку і виховання обдарованих дітей і підлітків та ін.

Серед *перспективних/невирішених завдань* як *загальної* (фундаментальної) так і *прикладної* акмеології виділяються такі:

- розробка психотехнік професійного самовизначення особистості;
- визначення зв'язків такого самовизначення з особистісною сферою людини;
- розробка проблем, пов'язаних із механізмами формування в особистості фахової мотивації, потреб в актуалізації фахово-особистісного потенціалу;
- дослідження діяльності окремих колективів як цілісної фахової системи;
- розробка методичного інструментарію, за допомогою якого можна було б діагностувати досягнутий рівень професіоналізму як окремим фахівцем, так і всім трудовим колективом;
- лонгітюдне, тобто тривале і систематичне, дослідження професійної кар'єри фахівців вищого рівня професійної майстерності, вивчення та узагальнення авторських систем їх діяльності³.

За таких умов, головною акмеологічною проблемою є аналіз того, як відбувається рух людини шляхом самовдосконалення, як відбувається формування професійної направленості, розвиток здібностей щодо діяльності, стимулювання розвитку професійної компетентності⁴.

На думку О. Дубасенюк та Н. Кузьміної акмеологічний підхід виступає *універсальним інтегратором сучасних підходів до вивчення професійної діяльності*, а саме: системного, гуманістичного, культурологічного,

³ Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 20-21, 42.

⁴ Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 168 с.; Вознюк О.В. Теоретико-методологічний базис акмеології: постнекласичний. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 912 с. – С. 43-83.; Вознюк О. В. Теоретичний базис акмеології // Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – С. 9-39. ; Сисоєва С.О. Акме-педагогіка: інтерактивне навчання дорослих. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. — 912 с.- с. 19-32.

діяльнісного, особистісно орієнтованого, професіографічного, компетентнісного, полікультурного та ін.

Акмеологічний підхід тісно пов'язаний із сутнісним підходом при організації інноваційної освіти. Отже, акмеологічні дослідження здійснюються на основі системно-інтегративної методології, що узагальнює методологічні принципи навколо провідних акмеологічних ідей і критеріїв якості освіти⁵.

Загалом, акмеологія спрямована на пошук закономірностей саморозвитку та самовдосконалення зрілої особистості, самореалізації в різних сферах, самоосвіти, самокорекції, самоорганізації, а в широкому розумінні предметом акмеології є процеси і механізми вдосконалення індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці та особистості в життєдіяльності, професії, спілкуванні, що призводять до оптимальних шляхів самореалізації.

Тим більше, що дослідження Н.В.Кузьміної засвідчують, що професіоналами стають приблизно 5% зайнятих у певних видах професійної діяльності.

При цьому визначається, що належачи до наук про людину, акмеологія знаходить свою онтологічну визначеність, з одного боку, на базі генетичної взаємодії з цими науками в ході історичного розвитку, а з іншої – **в предметному відособленні від них як самостійна дисципліна**, що розвивається.

За таких умов акмеологія у контексті професійного зростання людини передбачає "розширення суб'єктного простору особистості, її професійного й етичного "збагачення", передбачає підвищення відповідальності, почуття обов'язку, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів" (О.А.Дубасенюк).

КРИТИКА АКМЕОЛОГІЇ ДЕЯКИМИ ПРЕДСТАВНИКАМИ НАУКОВОГО СПІВТОВАРИСТВА

Однак деякі дослідники вважають, що **акмеологія як наука та самостійна дисципліна не має особливого змісту, підкріпленого певною методологією**, оскільки розвиток людини передбачає певну мету та в ідеалі орієнтується на досягнення вершинних якостей людини у процесі її розвитку (які так чи інакше реалізуються у стані творчості), виявляючи певну мотивацію щодо вершинних досягнень та самореалізацію творчого

⁵ Дубасенюк О.А., Кузьміна Н.В. Факторні акме-моделі продуктивної професійної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної шкіл. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 912 с. – с. 289-441.

потенціалу особистості, яка за змістом наближується до поняття "саморуку", основи якого сформулював ще Платон.

Таким чином, зазначений процес може вважатися таким, що входить у предметну сферу деяких гуманітарних наук (зокрема, психології розвитку, психології праці, вікової психології, креативної педагогіки, психології творчості, філософії та ін.), які також вивчають та реалізуються зазначені вище аспекти акмеології.

Саме тому психологи вважають акмеологію галуззю психологічної науки, що виникла на перетині природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, особливо за умов досягнення нею вищого ступеня в цьому розвитку⁶.

Відтак, деякі дослідники вважають акмеологію "розділом психології" та акцентуються увагу на її недостатності як науки, коли в Росії "припиняють діяльність ради з акмеології, скорочуються набори в аспірантуру, ліквідуються акмеологічні спеціалізації у вищих навчальних закладах..."⁷, що говорить про кризу акмеологічного знання.

На думку В.Г. Зазикіна та деяких інших дослідників, акмеологія як молода наука попри її дієвості та вагомих наукових результатів з самого початку свого розвитку виявляє певні "прорахунки":

(1)

По-перше, попри констатації унікальності і самостійності акмеологічного знання, воно знаходиться у фазі формування теоретико-методологічного базису та часто перетинається із психологічним знанням, коли акмеологи прагнуть одягти це знання в "акмеологічні шати".

(2)

По-друге, в акмеології дуже мало досліджень, об'єкт яких був би суто акмеологічним, оскільки у багатьох акмеологічних дослідженнях часто фігурують студенти, військовослужбовці, щодо яких некоректно вести розмову про пікові, вершинні досягнення. При цьому коли йдеться про "акмеологічні чинники, умови" розвитку професіоналізму, особистісно-професійних якостей суб'єктів освітнього процесу, то ці чинники часто можна вважати певними психолого-педагогічно-організаційними умовами.

За таких умов в акмеологічних моделях, які фігурують в психолого-педагогічних дослідженнях, вельми складно диференціювати їх суто акмеологічний зміст. Подібним же чином вкрай складно вичленити акмеологічний зміст у прийомах, методах, формах роботи, які використовуються акмеологами, оскільки в ці методи, прийоми, форми відносяться до психолого-педагогічної практики.

(3)

⁶ Основи психології /За заг.ред. О.В. Киричука, ВА. Роменця. – К.:Либідь, 1995. – С.114-115.

⁷ Зазыкин В.Г. Проблема кризиса в акмеологии // В.Г.Зазыкин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 1 (13). – С. 82-90. – С. 82.

По-третє, виявляється тенденція монополізувати категорію "професіоналізм", зробити її суто акмеологічною, попри те, що ця категорія вивчається у сфері професійної педагогіки, соціології, психології праці, філософії.

(4)

По-четверте, існує проблема диференціації акмеології, коли можна говорити про реалізацію змісту "акмеологічного знання" у сфері інших предметних галузей, що привело до появи таких напрямів акмеології, як фундаментальна акмеологія, акмеологія управління, медична, педагогічна, військова, соціальна, політична, синергетична, диференціальна акмеологія та ін. За таких умов виникає питання про досягнення акме в соціальній, політичній сферах.

(5)

По-п'яте, окремого глибокого обговорення заслуговує проблема "законів акмеології". За таких умов в акмеології сформульовано декілька законів: **закон особистісно-професійного розвитку і множення особистісного потенціалу і самовираження особистості у професії**⁸⁹. Крім того, можна говорити і про такі закони, як¹⁰:

Закон самовираження особистості в професії (описуються процесами і механізмами професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації, розвитку професійного образу "Я" і особистісно-професійного зростання в контексті самовираження особистості в професії).

Можна також навести і сформульований В.М.Гладковою і С.Д.Пожарським **"закон вершинності"**, який "складає підставу для соціального оптимізму" та виражає "динаміку взаємодії між акме і кате". За цим законом, "будь-яка система за час свого існування хоча б один раз проходить у своєму розвитку через стан найвищого підйому – акме, в якому найбільш повно розкриваються її сутнісні властивості. У зв'язку з цим, згасання та скачування у кате – тимчасові явища, що позбавлені негативного відтінку, сенс яких полягає в оновленні, у

⁸ Деркач А. А. Методология и стратегия акмеологического исследования / А. А. Деркач Г.С. Михайлов. – М.: МПА 1998. – 148 с.

⁹ Встановлює взаємозалежність між процесом становлення професійної майстерності і формуванням особистісної цілісності. Тут констатується, що рушійною силою особистісно-професійного розвитку виступають різні протиріччя між перспективним, потенційним і наявним; розкривається зміст особистісно-професійного розвитку в контексті зміни співвідношення індивідуалізації та соціалізації, множення потенціалу, зміни мотиваційно-сислової і потребнісної сфер особистості, розширення об'єктного і предметного полів діяльності, підвищення психологічної культури.

¹⁰ Бодалев А.А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта-Наука, 1998.; Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Руткевич. – М.: Изд-во института психотерапии, 2004. – 287 с. ; Бодалев А.А. Предмет акмеологии // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 3 – 4. ; Деркач А. А. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. ; Хозяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 208 с.;

виникненні нових форм речей, живих істот та ін. Прояв закону вершинності – це прагнення до росту, ствердженню буття різноманітних явищ світу"¹¹.

У зв'язку з цим формулюються **головні акмеологічні закони успішного розвитку людини**:

– *гармонія* (умова стабільності) – яка базується на принципах відносної завершеності і самостійності, гармонійного співвідношення і строгої ієрархічній послідовності, необхідності і достатності, інтегральності;

– *істина* (основа надійності) – ґрунтується на принципах доцільності, науковості, можливості, практичної спрямованості;

– *гуманність* (джерело радості і здоров'я) – орієнтується на принципі природовідповідності, посиленості, доступності, привабливості, багатофункціональності.

У цілому, можна говорити про такі **аксіоматичні основи акмеологічних законів**:¹²

Соціально-антропологічний характер акмеологічних законів і закономірностей дозволяє виявити взаємозв'язок екзистенційно-природних особливостей, сутнісних характеристик людини і соціальних умов її життєдіяльності.

Критерійний характер акмеологічних законів і закономірностей дозволяє не тільки пояснювати, а й прогнозувати особливості руху людини життєвим шляхом, стратегії в досягненні акме і самоздійснення.

Нарешті, **цільовий характер** акмеологічних законів і закономірностей дає можливість під час розробки процедур діагностування та технологій акме-орієнтованого розвитку людини і соціуму спиратися на оптимальність, вищий рівень вдосконалення.

Однак, як вважає В.Г. Зикін, ці закони не реалізують глибокою доказової бази, мають імовірнісний характер, а їх опис не має конкретної форми, діапазон їх дії суворо не визначений, означений лише їх зв'язок із зрілістю особистості, що можна трактувати як етап та процес життєдіяльності людини.

(6)

По-шосте, зміст емпіричних акмеологічних досліджень важко відрізнити від психологічних досліджень, оскільки часто обираються загальні з психологією об'єкти дослідження, до яких застосовані психологічні підходи, принципи, методи, інтерпретації, коли дослідженню підлягають не

¹¹ Гладкова В.М. Акмеологія і катабологія: теоретичні аспекти / В.М.Гладкова, С.Д.Пожарський // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 97-102.

¹² Акмеология в вопросах и ответах / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство НПО "МОДЭК", 2007. – 248 с.

акмеологічні об'єкти, а досягнуті результати в особистісно-професійній сфері є далекими від акме¹³.

При цьому акмеології багато запозичила з *синергетики*. Акмеологія як наука про вершини досягнень в життєдіяльності і розвитку людини виявляє найважливіших ресурс синергетичної методології, коли синергетичний підхід до аналізу дійсності в сфері акмеології, як відзначають її розробники, постає фундаментальним принципом. Так, акмеологія, подібно синергетики, виявляє необхідність в подоланні класичного лапласовського принципу детермінізму, відповідно до якого будь-яка зовнішня причина діє безпосередньо і однозначно визначає кінцевий результат впливу.

Як і синергетика, акмеологія виявляє риси міждисциплінарної науки, оскільки акмеологія покликана створити науковий апарат, який би дозволив адекватно відображати процес ефективного розвитку і становлення людини у всій сукупності її якостей, виявляючи методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарату психології, медицини, педагогіки і інших предметних областей в єдиному акмеологічному тезаурусі, що передбачає вирішення завдання об'єднання і впорядкування де дескриптивного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології та педагогіки з урахуванням соціогенези¹⁴.

У цілому, акмеологія подібно до синергетики, спрямована на реалізацію принципу цілісності, оскільки акме людини, яка знаходиться у фокусі вивчення акмеології, тут розуміється як гармонійна єдність психологічних і соціальних установок, в сфері чого досягається повнота буття в рамках індивідуального стану¹⁵. Найважливішим загальним дослідницьким полем як синергетики, так і акмеології є вивчення процесу трансформації, переходу людини до нових якісних станів – до акмевершін, яких в житті людини може бути кілька. Ця трансформація реалізується, як фазовий перехід, тобто як певне критичне явище – діалектичний процес переходу кількості в якість, що реалізується на рівні загальнонаукової (філософської) методології. Тому аналіз процесу досягнення акме людиною повинен включати аналіз так звані фазові (критичні) стани, які є фундаментальною характеристикою предметів і явищ Всесвіту, які рухаються і змінюються.

(7)

По-сьоме, акмеологія, прагнучи вивчати вузький предмет ("Акмеологія на відмінну від інших наук досліджує суто процеси розвитку зрілої особистості. Якщо ж розглядати спрямування такого розвитку, то акмеологію цікавить тільки прогресивний розвиток зрілої особистості, спрямований на досягнення

¹³ Зазыкин В.Г. Проблема кризиса в акмеологии // В.Г.Зазыкин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – № 1 (13). – С. 82-90. – С. 85-88.

¹⁴ Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев // Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – С. 53–106

¹⁵ Проблемы развития системы акмеологических наук (под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева). – СПб.: Изд. СПАА (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с. – С. 164.

вершин у цьому розвитку"¹⁶), тим не менше змушена розширювати цю вузьку сферу в силу цілісності людини та її онто- і філогенези, коли стверджує, що початком процесу професіоналізації мають бути ранні етапи розвитку особистості; акмеологія покликана розглядати питання про відмінні ознаки, які повинні розвиватися у дошкільному, шкільному віці та в юності¹⁷.

(8)

По-восьме, проблемою в акмеології є також і феномен зрілості людини. "Зрілість (дорослість) у словниковій педагогічній літературі (А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський) трактується як найтриваліший період онтогенеза, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості. Хронологічні рамки цього періоду доволі умовні й визначаються моментом завершення юності та початком періоду старіння. Трапляються спроби розділення зрілості на стадії: молодості, розквіту, власне зрілості та ін."¹⁸.

Відтак, ще Б. Г. Ананьєв звернув увагу на проблемність визначення об'єктивних критеріїв зрілості людини, яка постає багатогранною істотою, що характеризується соматичною, статевою, біологічною, соціальною, особистісною та ін. аспектами зрілості.

За таких умов, "...настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадянська зрілість), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) у часі не збігається, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях"¹⁹, що змушує Б.Г. Ананьєва говорити про **глобальну зрілість**, розуміння якої у рамках акмеології не досягнуте.

Відтак, виявляються розбіжності у визначенні зрілої людини/особистості: "У психології дослідники виділяють такі характеристики зрілої особистості: розвинуте почуття відповідальності, потреба у турботі про інших людей, здатність до активної участі в житті суспільства і до ефективного використання своїх знань і здібностей, до психологічної близькості з іншою людиною, до конструктивного вирішення різноманітних життєвих проблем на шляху найповнішої самореалізації.... Потреба у саморозвитку, самоактуалізації є основною складовою зрілої особистості з погляду гуманістичної психології. Пріоритетну роль ідеї саморозвитку, самовдосконалення і самокорекції відіграють і в акмеології особистості, для побудови якої особливо важливим є поєднання самоактуалізації і самотрансляції"²⁰.

¹⁶ Акмеология: учебн. пособ./А. Деркач, В. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – С.38

¹⁷ Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособ. /А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин и др. – Астрахань, 2000. – С.65.

¹⁸ Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 17.

¹⁹ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2-х т. /Под ред. А.А.Бодалева, Б. Ф.Ломова. – Т. 1. – М., 1980. – С.7.

²⁰ Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 17.

Відтак, в акмеології відсутнє загальноприйняте чітке визначення зрілої людини відповідно до певних критеріїв та показників²¹.

(9)

По-дев'яте, одні з головних засновників акмеології Б. Г. Ананьєв та А.О. Реан включали у предметне поле акмеології такі рівні аналізу людини, як *індивідний, особистісний, суб'єктивно-діяльнісний, індивідуальнісний*, коли вершинні досягнення реалізуються людиною як індивідом, особистістю, суб'єктом діяльності та індивідуальністю. Відтак, маємо певне розпорошення предмету вивчення акмеології, що робить її міждисциплінарною галуззю, яка має поєднати предметні сфери дослідження, які належать до філософії, педагогіки, психології, культурології, історії, політології, конфліктології, соціології, економіки, кримінології (вивчає "антиідеал" людини, що дозволяє зреалізувати модель соціально незрілої особистості і через це більш повно окреслити параметри соціально зрілої людини) та ін. За таких умов, сама акмеологія виявляється диференційованою на педагогічну, фундаментальну, синергетичну та ін. акмеології.

При цьому визначається, що "взаємовідносини між акмеологією і психологією доволі заплутані. Дещо детальніше розглянув їх А.О. Реан. Згідно даного ним визначення предмету акмеології виявилось, що, з одного боку, акмеологія вужча від психології, а, з іншого, – ширша. Вужча вона, вважає вчений, тому що проблема зрілості людини, хоч і є значимою, однак не охоплює все предметне поле психології, оскільки остання вивчає людину в онтогенетичному плані на всіх вікових етапах; в особистісному плані – не тільки соціально зрілу особистість, а й особистість інфантильну, делінквентну, асоціальну і т.д.; у суб'єктивно-діяльнісному плані – не тільки вершини професіоналізму, а й психологію професійної діяльності взагалі. Ширшою від

²¹ У цьому ракурсі цікавими є *показниками особистісної зрілості*, які виступають акмеологічним критерієм якості освіти і розвитку старшого підлітка на порозі юнацького віку і середньої школи: володіння системою предметних знань, необхідних для навчання згідно базового стандарту повної середньої освіти; сформованість "Я-концепції" особистості, адекватної самооцінки і здатності до саморегуляції поведінки та діяльності; висока мотивація досягнення успіху у вибраному профілі навчання; психофізіологічні знання старшого підлітка-юнака про себе; його вміння організувати здоровий спосіб життя; гуманістична позиція у спілкуванні та взаємодії з людьми різного віку, духовно-моральні орієнтації. За таких умов зріла особистість володіє такими якостями: має широкі межі "Я" і може подивитися на себе "з боку"; здатна до теплих, сердечних соціальних стосунків, виявляє співчуття і терпимість; демонструє емоційну саморегуляцію і самосприйняття, не озлоблюється внутрішньо; демонструє реалістичне сприйняття світу, досвід, не пересмикує факти і спрямовується на досягнення особистісно значимих і реалістичних цілей; демонструє здатність до самопізнання і почуття гумору, має чітку уяву про власні сильні й слабкі сторони; володіє цілісною життєвою філософією, системою цінностей, які надають значимості та смислу практично всьому, що ця людина робить. Показники ж соціальної зрілості як акме-форми випускника школи і якості освіти полягають у: системності знань про світ, цілісності світогляду, включаючи знання про людину; стійкості професійного вибору і високій мотивації досягнення життєвого успіху; здатності до саморегуляції поведінки, адаптації у соціумі та самореалізації в легітимній діяльності; готовності до збереження свого здоров'я в умовах інтенсивного навчання і праці, до створення здорової сім'ї, до відповідальності у прийнятті рішень у статевому житті; стійкості соціально-моральних орієнтацій, громадянської позиції; високому морально-духовну потенціалі розвитку особистості (Г.Олпорт, В.Н. Максимова, С.С. Пальчевський).

психології акмеологія є тому, що проблема зрілості людини – це проблема не тільки психології, але й цілого комплексу інших наук про людину: соціології, медицини, фізіології і т. д. У цьому плані акмеологія певним чином подібна на геронтологію, яка є також комплексною науковою дисципліною"²².

За таких умов А.О. Реан спробував з'ясувати місце акмеології у системі наукового знання: *ембріологія → педологія (фізіологія дитини, педагогіка, атрія) → акмеологія → геронтологія*²³.

За таким поглядом, акмеологія спрямовується на вивчення людини, що знаходиться на вершині свого вікового життєвого шляху. Але такий погляд, як вважають деякі дослідники, суперечить акмеології як міждисциплінарній науковій галузі.

Зазначені численні методологічні проблеми акмеології, на думку її прихильників, пов'язані із "хворобою її зростання" та не призводять до нівелювання акмеології як міждисциплінарної науки.

Відтак, актуальним постає окреслення особливого змісту акмеології як міждисциплінарної науки, що передбачає обґрунтування методологічної бази акмеології та реалізацію цієї бази у сфері конкретної педагогічної проблематики.

СПРОБИ ПОБУДУВАТИ МЕТОДОЛОГІЧНУ БАЗУ АКМЕОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Спроби побудувати *методологічну базу акмеології* робилися багатьма акмеологами. Наведемо одну з методологій акмеології, сформульовану В.М.Гладковою та С.Д.Пожарським²⁴, на думку яких акмеологія у своєму розвитку пройшла декілька етапів:

Перший етап пов'язаний із розглядом тільки вершинного розвитку людини і суспільства.

Другий етап – це формування категорій і понять дослідження протилежного – низинного розвитку (катабологія).

Третій (сучасний) етап передбачає "синтез пізнання сутності розвитку на першому і другому етапах, визначення акмеологічності як універсальної характеристики розвитку. Це є першою ознакою фундаментального характеру акмеології".

Ці етапи можна деталізувати у такий спосіб²⁵.

²² Пальчевський С.С. Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с. – С. 19.

²³ Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М., СПб. Еврознак. – 2004. – 416 с.

²⁴ Гладкова В.М. Акмеологія і катабологія: теоретичні аспекти / В.М.Гладкова, С.Д. Пожарський // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 97-102.

²⁵ Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – Санкт-Петербург-Коломна-Рязань, 2008. 376 с. С. 44-45.

Перший етап – латентний, коли склалися історичні, культурологічні, соціальні, філософські, наукові, практичні, педагогічні передумови виділення в науковому пізнанні нової сфери людинознавства. Другий етап – *номінаційний*, коли соціальна потреба в такого роду знаннях була усвідомлена і позначена шляхом введення М.О. Рибниковим у 1928 році спеціального терміну "акмеологія". Дане поняття позначало науку про розвиток зрілих людей. Третій етап – *інкубаційний*, його початок датується виникненням концептуальної ідеї Н.В. Кузьміної про необхідність виділення досліджень акмеологічної проблематики як нової галузі людинознавства. Видатний російський психолог Б.Г. Ананьєв визначив місце акмеології в системі наук, акцентуючи увагу на вивченні віку і фаз життя людини як індивіда й особистості. Акме ним визначалося як період активного оволодіння повним комплексом соціальних і професійних функцій дорослої людини та його розвитку.

У цей період вибудовується типологія акмеології (за Н.В.Кузьміною):

1. Класична акмеологія визначається як розділ вікової психології (Б.Г.Ананьєв, М.О. Рибників)

2. Фундаментальна (базова) акмеологія, предмет якої – самореалізація творчого потенціалу зрілих людей на шляху до вершин продуктивності і професіоналізму в творчій діяльності. Це нова міждисциплінарна наука, інтегруюча знання філософії, психології, математики, педагогіки. Але якщо в психології центральним поняттям є "відображення", то в акмеології – "творення". Тобто в психології предмет дослідження – види діяльності (гра, спілкування, пізнання, праця), в акмеології ж розглядається кінцевий результат – продукт праці.

3. Прикладна (галузева) акмеологія розглядає шляхи досягнення людиною результату діяльності в конкретних галузях (політична, військова, педагогічна).

Четвертий етап (90-і роки ХХ століття) – *організаційно-методологічний етап* розробки акмеологічної теорії. Створена перша кафедра акмеології і психології професійної діяльності в Російській Академії державної служби при Президентові Російської Федерації у Санкт-Петербурзі – Російська Академія Акмеологічних Наук, видається науково-практичний журнал "Акмеологія" і збірка наукових статей. У цей період науково обґрунтовується предмет акмеології.

П'ятий етап – початок ХХІ століття. Здійснюється філософське обґрунтування предмету акмеології. В.П.Бранський, В.В.Ільїн, С.Д.Пожарський на основі інтеграційного підходу визначають взаємозв'язок акмеології з культурологією, антропологією, етноакмеологією. Відбувається новий якісний стрибок акмеологічного знання. На сучасному етапі акмеологія розглядається як фундаментальна наука про вдосконалення людини, про досягнення нею вищих результатів, про закономірності самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізації особистості. Важливим є те, що Б.Г.Ананьєв поставив акмеологію услід за педагогікою, вказуючи тим самим на значущість і закономірності розвитку людей під впливом освіти або засобами освіти. В Росії

успішно захищаються дисертації на здобуття наукового ступеня доктора и кандидата наук з акмеологічної проблематики²⁶.

У цьому контексті акмеологічний підхід – це базова узагальнена акмеологічна категорія, яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми і завдання²⁷. Аналіз доробку науковців, зокрема О.О. Деркача і В.Г. Зазикіна²⁸, В.М.Максимової²⁹, засвідчує, що акмеологічний підхід – це система принципів, прийомів і методів, яка базується на методологічних принципах і методах дослідження, вирішенні практичних завдань, пов'язаних із розвитком дорослої людини. Цей метод поєднує в собі різні дослідницькі стратегії, враховує системний та комплексний (Б.Г. Ананьєв) підходи і базується на теорії функціональних систем П.К. Анохіна; забезпечує комплексне дослідження цілісності суб'єкта, який знаходиться на етапі зрілості, коли всі його можливі характеристики вивчаються в комплексі з метою сприяння досягненню найбільш високих рівнів, на які він може піднятися; спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього фахівця, орієнтує його на успіх, постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції і самоорганізації.

На думку В.М.Гладкової та С.Д.Пожарського, предмет акмеології характеризується трьома універсальними ознаками (*універсаліями*), які є показниками визначення предмета та постають показниками "всього багатоманіття властивостей процесу удосконалювання (акмеологічності)": стан, властивість і гармонія.

Стан як "перший принцип акмеологічності" розуміється як "досягнення найвищої досконалості в будь-якій сфері діяльності як матеріалізований результат підсумкової діяльності".

Властивість як "другий принцип акмеологічності" розуміється як "процес удосконалювання, критерієм відповідності якого є збіг цілого і частин індивідуального та загальнозначущих соціальних результатів". При цьому "якщо спочатку якість об'єкта уявляється як сукупність його властивостей, то при більш глибокому підході виявляється, що об'єкт (в нашому випадку вершина – акме) є системою, що має певний зміст і форму, тобто складається з деяких сукупностей елементів... Властивості вершинних особистостей відображають їх якості, котрі вони сформували на базі природних задатків і в

²⁶ Дубасенюк О.А. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога // Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 12-13.

²⁷ Вакуленко Валентина Миколаївна. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз). : Дис. д-ра наук: 13.00.01. 2008; Акмеологічний словник / упоряд. І.О. Ніколаєску. Черкаси : ОПОПП, 2012. 28 с. С. 18.

²⁸ Деркач А. А. Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

²⁹ Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. №3. С. 3-23.

процесі творчої діяльності в соціумі. Це властивості, які не лише сприяли досягненню професійних і соціальних вершин, а й також сприяють утвердженню їхніх ідей".

Гармонія (гармонічність) як "третя ознака акмеологічності – це значуща цілісність, взаємні відповідності предметів і явищ, зв'язок, домірність частин цілісності, яка є динамічним результатом якісної розбіжності протилежностей елементів (акме і кате). Ми розуміємо гармонію як мистецьке поєднання видатною особистістю у своїй діяльності різнобічних інтересів і видів діяльності. Це інтегроване загальною ідеєю поєднання сприяє досягненню вершин (однієї за одною), долаттю труднощів і творенню цілісних наукових концепцій".

За таких умов автори розглядають "деякі важливі закономірності, що відбивають акмеологічність як сутнісну константу при розгляді шляхів розвитку".

Перш за все, людина відображає категорії як процесу, так і конкретних властивостей творчої діяльності. Відповідно до Б.Г. Ананьєва, автори розширюють цю трактовку людини та виокремлюють три базові елементи акмеологічності:

- **творча діяльність** (пов'язана з осмисленням, конструюванням нового образу продукту в свідомості суб'єкта);
- **діяльність творення** (передбачає втілення цього образу в процесі досягнення результату у формі конкретного продукту діяльності);
- **акме-діяч** ("талановитий суб'єкт").

Зазначене дозволяє дійти висновку: специфікою й особливістю акмеології постає те, що "для акмеології головним поняттям, яке розкриває акмеологічність, є продукт діяльності. Його особливість в тому, що він являє собою не окрему властивість процесу, а найвищий, граничний рівень, на який цей процес спрямований. Акмеологічність полягає в тому, що людина постійно долає поріг минулого.

В реальній дійсності завжди існує небезпека зупинитися на досягнутому. Тому необхідні додаткові зусилля для нового сходження. При долатті минулого і просуванні до нової вершини людина набуває нові властивості, завдяки яким створюються умови неперервного виявлення акмеологічності".

За таких умов, на думку авторів, сутність акмеологічності реалізує суб'єкта діяльності як "видатної акме-людина, що досягла найвищого результату у будь-якому виді індивідуальної творчої діяльності". При цьому "акме-людина" і суб'єкт діяльності розглядаються авторами в єдності, що означає "максимальну самореалізацію особистості у формі конкретного продукту діяльності". При цьому "самореалізація розглядається у двох аспектах – як самовираження (реалізація всіх прагматичних нормативів відповідних бажань суб'єкта у формі деяких цінностей) і як самоствердження (припускає суспільне визнання цих цінностей)".

Далі автори концептуалізують "**акме-результат**" як "граничну основу у вершинному чи низинному характері розвитку", що ілюструється

"модельованням вершинних і низинних етапів розвитку" (за класифікацією В.В.Ільїна, С.Д. Пожарського)³⁰ (рис.1).

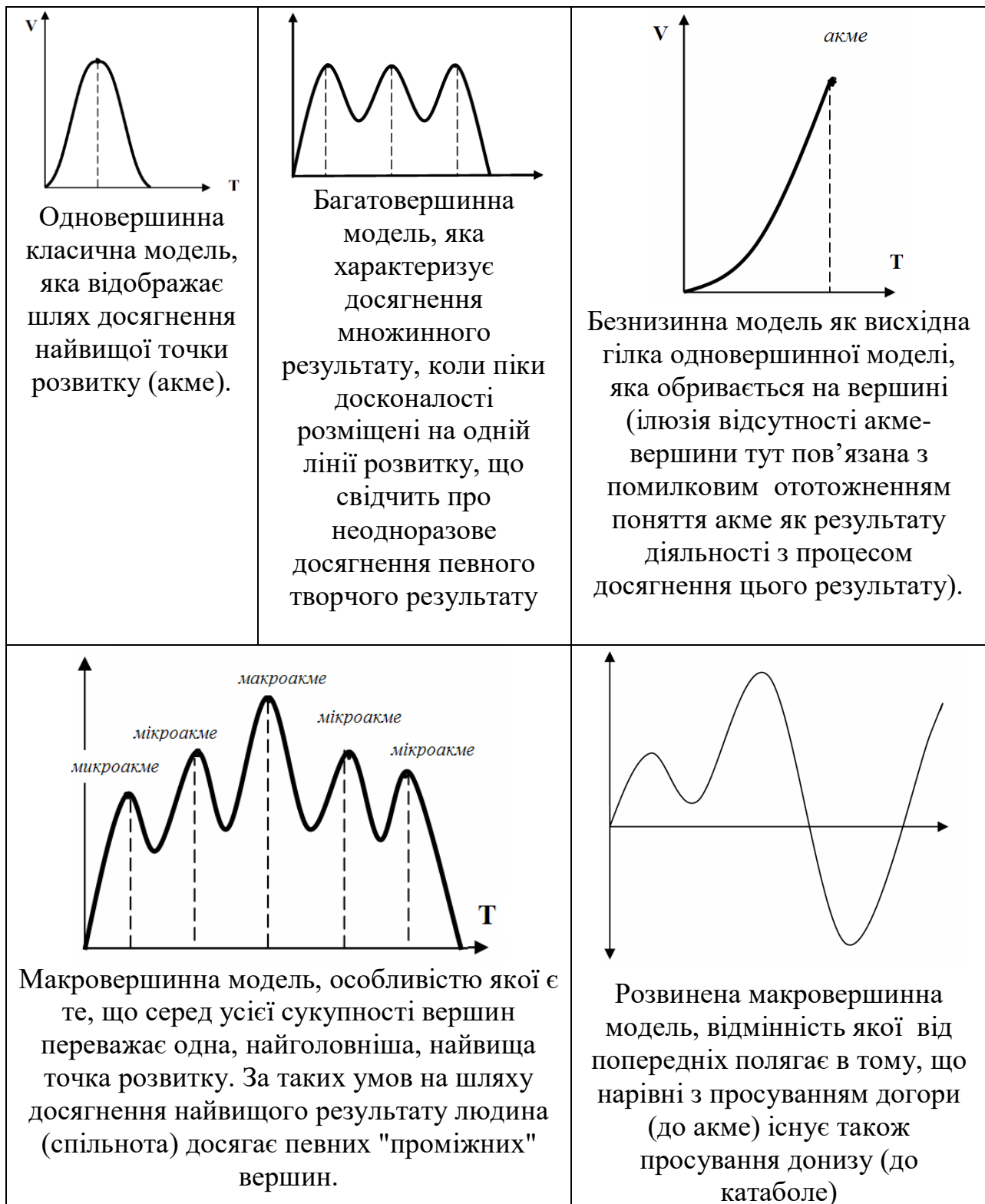


Рис. 1. Графічне вираження акме-результату

³⁰ Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.; Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека / С.Д. Пожарский. – СПб.: Изд-во "ЛЕМА", 2013. – 266 с.

Автори розглядають акме як "такий граничний стан, досягнення якого означає реалізацію своєї життєвої програми (тобто має позитивний сенс), то кате – це граничний стан загибелі, руйнування, що потребує свого долання для досягнення нового акме", коли "з точки зору теорії самоорганізації акме і кате – одні із загальних категорій, що характеризують границі у розвитку. Акме в концепції синергетичної філософії стосовно людини – це найвища гранично упорядкована система знань або цінностей, що реалізується у поведінці та діяльності. З іншого боку, кате являє собою нижчий граничний рівень безладу в знаннях, цінностях і, як наслідок, у поведінці конкретної дисипативної структури. Самоорганізація людини – це неперервний діалектичний синтез в її траєкторії розвитку руху від хаосу до порядку, від кате до акме і в зворотному напрямку".

За таких умов, розвиток людини "завжди пов'язаний з біфуркаціями, в яких відбувається ціннісний вибір подальшого шляху розвитку: або від досягнутої вершини до нового акме, або від акме до кате і хаосу, або від кате до акме. Важливим є те, що кате не означає неодмінно деградацію. Через те, що в синергетиці хаос має творчу силу, то під час руху до кате пошук людиною нової рівноваги повинен привести до принципово нових результатів".

Аналіз методологічної бази акмеології, окресленої В.М.Гладковою і С.Д.Пожарським, можна доповнити результатами загальної теорії систем, оскільки так звані акмеологічні універсалії (*стан, властивість, гармонія*) прямо співвідносяться з загальносистемними універсалиями. Закон системних перебудов (який є системною універсалиєю і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни трьох базових характеристик світу – *кількості, якості, відносин* між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак (ізомерій); якщо представлені ознаки позначити як *A* (якість, тобто властивість), *B* (відношення, тобто гармонія), *C* (кількість, тобто стан), тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: *AB, AC, BC, ABC*.

Отже, всього є сім способів формування систем (якім підкорюються всі системні утворення світу):

A,
B,
C,
AB,
AC,
BC,
ABC ³¹.

У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує *універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту*.

³¹ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем // Системный анализ и научное знание. М.: Наука, 1978. С. 5–33.

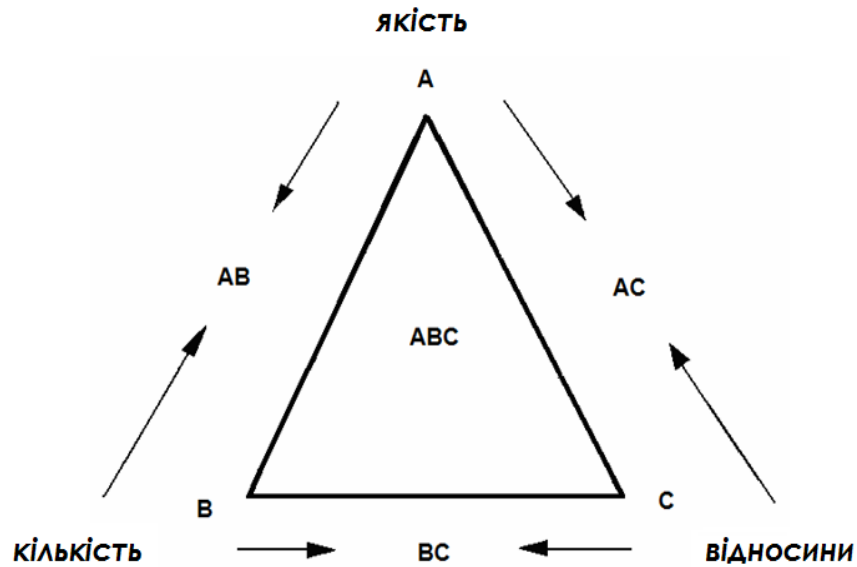


Рис. 2. Графічне вираження загальної теорії систем

Що стосується графічного вираження акме-результату (рис. 1), то хвильова парадигма, яка тут наявна, не несе нічого принципово нового, оскільки ця парадигма знаходить втілення у багатьох предметних галузях науки. У цьому контексті можна виокремити декілька моделей історичного часу:

1. Первісні уявлення про природоподібне коло часу.
2. Ментальні моделі простого ідеального нескінченного кола повернень античності.
3. Філософсько-богословські моделі лінійного теологічного часу європейського середньовіччя.
4. Моделі спірально-циліндрового вертикального часу східного середньовіччя та індо-китайської традиції.
5. Моделі відроджувального людиноподібного часу, що містять спірально-циліндрову модель історії (М. Макіавеллі).
6. Модель історії у вигляді стріли прогресу в Просвітництві (Р. Декарт, Дж.Віко).
7. Спірально-циліндрова багаторівнева модель часу в науці і філософії XIX століття (об'єднала античне коло і фази із стрілою прогресу).
8. Модель еволюційного часу типу конічної спіралі і виокремлення двох її різновидів (дивергентною і конвергентною)³².

Аналіз зазначених моделей, які можна подати через тріадне розуміння часу як Хронос, Циклос, Кайрос, дає змогу зрозуміти, що розвиток історичного процесу виявляє універсальний характер у вигляді циклічно-хвильового алгоритму, який, у свою чергу, постає виявляє фрактально-голограмним феноменом, виявляючи самоподібний характер, що знаходить відображення у різних циклах розвитку людської цивілізації в цілому, і певних її аспектів, зокрема.

³² Александров Н.Н. Генезис ментального хронотопа. Книга 1. Генезис представлений о времени. – Москва: Изд-во Академии Тринитаризма, 2011. – С. 53-55.



Рис. 3. Деякі відомі цикли соціальних феноменів

Це, у свою чергу, дозволяє здійснювати моделювання розвитку педагогічної дійсності на основі певного алгоритму (певних інваріантних засад). Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ.

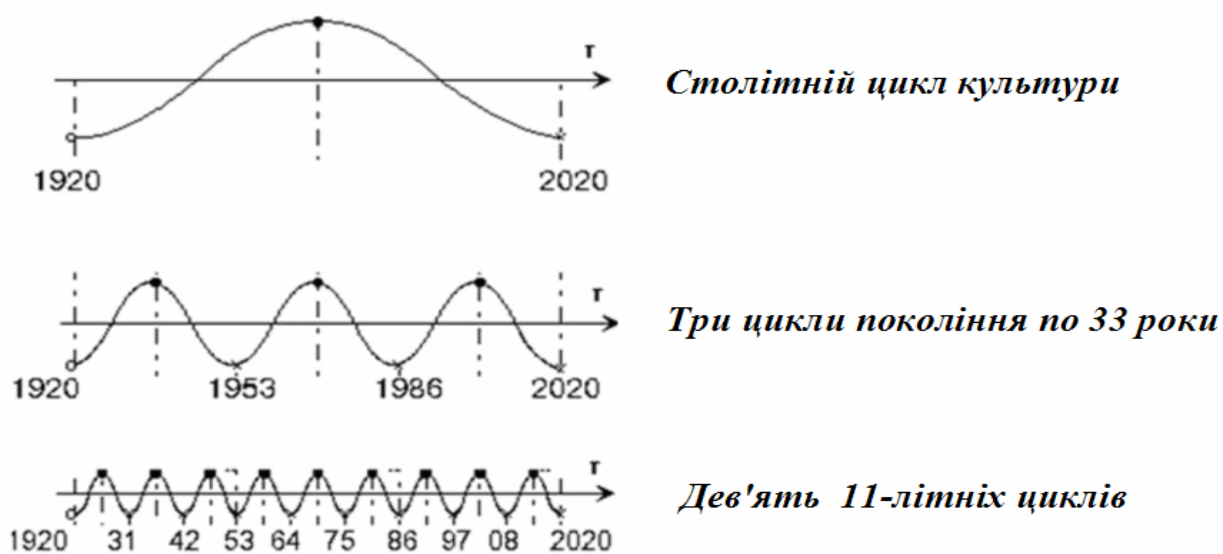


Рис. 4. Демонстрація феномену фрактальної вкладеності подій різних часових розмінностей

Подана універсальна хвильова модель розвитку виявляє діалектичний характер, що реалізується у вигляді триадної моделі розвитку будь-якого феномену Всесвіту (теза – антитеза – синтез).

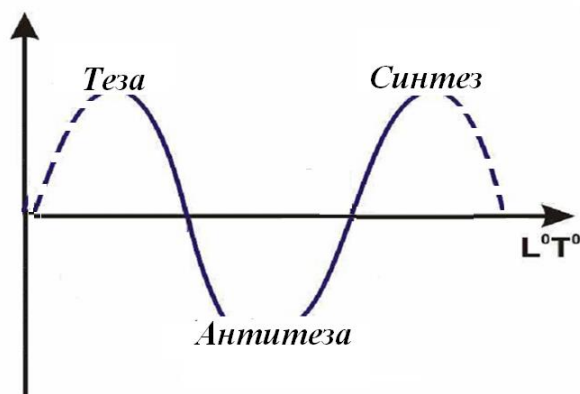


Рис. 5. Тріадна модель розвитку будь-якого феномену Всесвіту

Розглянемо цикли Кондратьєва (К-цикли або К-хвилі) – періодичні цикли сучасної світової економіки тривалістю 40-60 років³³.

На рисунку зілюстровано кондратьєвську теорію технологічних хвиль, кожна з яких має чотири ділянки: процвітання, рецесія, депресія, поліпшення

1-й цикл (1780 до 1841-43 рр.) – текстильні фабрики, промислове використання кам'яного вугілля.

2 -й цикл (1844-51 до 1890-96 рр.) – вуглевидобуток і чорна металургія, залізничне будівництво, паровий двигун.

3-й цикл (1891-96 до 1945-47 рр.) – важке машинобудування, електроенергетика, неорганічна хімія, виробництво сталі та електричних двигунів.

4-й цикл (1945-47 до 1981-83 рр.) – виробництво автомобілів та інших машин, хімічної промисловості, нафтопереробки і двигунів внутрішнього згоряння, масове виробництво.

5-й цикл (1981-83 до ~ 2018 – прогноз) – розвиток електроніки, робототехніки, обчислювальної, лазерної та телекомунікаційної техніки.

6 -й цикл (~ 2018 до ~ 2060 – прогноз) – можливо, NBIC – конвергенція (конвергенція нано-, біо-, інформаційних та когнітивних технологій). Після 2030-х років (2050-х років за іншими даними) можливе настання технологічної сингулярності, яка не піддається на даний момент аналізу і прогнозу. Якщо ця гіпотеза вірна, то цикли Кондратьєва можуть обірватися ближче до 2030 року.

³³ Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. Волгоград: Учитель, 2012. С. 222-262.

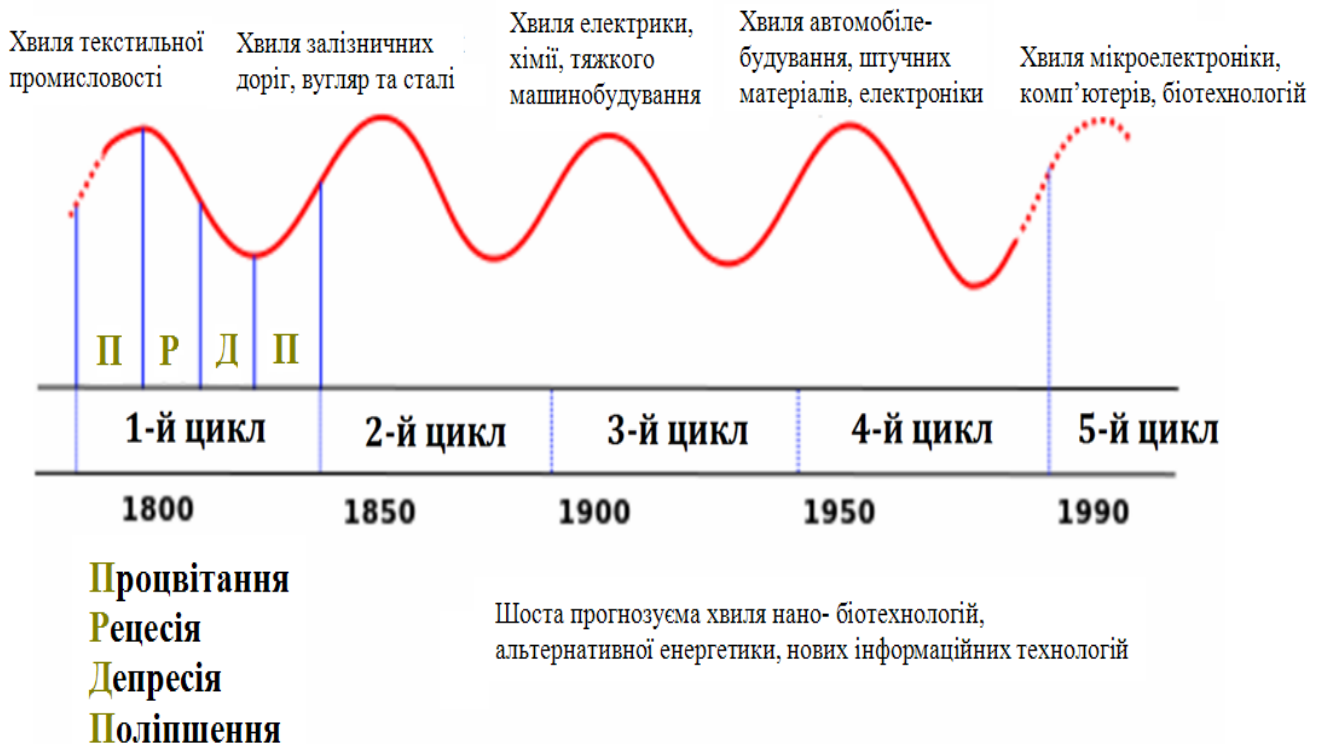


Рис. 6. Періодичні цикли сучасної світової економіки тривалістю 40-60 років

Деякі вчені пов'язують зміну хвиль з базисними технологічними інноваціями та укладами, оскільки проривні технології відкривають можливості для розширення виробництва і формують нові сектори економіки, що утворюють новий технологічний уклад.

Н. Д. Кондратьєв визначив чотири емпірично отримані закономірності (правильності) в динаміці розвитку великих циклів, дослідження яких ґрунтувалися на аналізі великої кількості економічних показників різних країн на досить тривалих проміжках часу, що охоплювали 100-150 років. Ці показники: індекси цін, державні боргові папери, номінальна заробітна плата, показники зовнішньоторговельного обігу, видобуток вугілля, золота, виробництво свинцю, чавуну та ін.³⁴:

I. Перед початком підвищувальної хвилі кожного великого циклу, а іноді на самому початку її спостерігаються значні зміни в умовах господарського життя суспільства. Зміни виражаються в технічних

³⁴ Акаев А. А. Современный финансово-экономический кризис в свете теории инновационно-технологического развития экономики и управления инновационным процессом // Системный мониторинг. Глобальное и региональное развитие. – М.: УРСС, 2009. – С. 141-162.; Гринин Л. Е. Периодизация истории: теоретико-математический анализ // История и Математика: проблемы периодизации исторических макропроцессов. – М.: КомКнига, 2006. – С. 53-79.; Гринин Л. Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций // Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – С. 222-262.; Гринин Л. Е. Вербальная модель соотношения длинных кондратьевских волн и среднесрочных жюгларовских циклов // История и математика: Анализ и моделирование глобальной динамики. Ред. А. В. Коротаев, С. Ю. Малков, Л. Е. Гринин. – М.: Книжный Дом ЛИБРОКОМ, 2010. – С. 44-111.

винаходи та відкриття, в зміні умов грошового обігу, у посиленні ролі нових країн у світовій господарській життя і т. д. Зазначені зміни в тій чи іншій мірі відбуваються постійно, але, за твердженням М.Д. Кондратьєва вони перебігають нерівномірно і найбільш інтенсивно виражені перед початком підвищувальних хвиль великих циклів і на їх початку.

II. Періоди підвищувальних хвиль великих циклів, як правило, значно багатші великими соціальними потрясіннями і переворотами в житті суспільства (революції, війни), ніж періоди понижувальних хвиль. Для того щоб переконатися в цьому твердженні, досить подивитися на хронологію збройних конфліктів і переворотів у світовій історії.

III. Знижувальні хвилі цих великих циклів супроводжуються тривалою депресією сільського господарства.

IV. Середні цикли, що припадають на знижувальному період великого циклу, повинні характеризуватися тривалістю і глибиною депресій, стислістю і слабкістю підйомів, середні цикли, що припадають на підвищувальний період великого циклу, повинні характеризуватися зворотними рисами". Великі цикли економічної кон'юнктури виявляються в тому ж єдиному процесі динаміки економічного розвитку, в якому виявляються і середні цикли з їх фазами підйому, кризи і депресії³⁵.

Інша спроба обґрунтувати методологію акмеології пов'язана із так званими *"головними акмеологічними законами успішного розвитку людини"*³⁶, які, як вважає її авторка, у своїй основі мають "наскрізний інтегральний закон мудрості" (як шлях до успіху), що включає базові закони:

1) *істини* (основа надійності; у нашому розумінні це гносеологія), що ґрунтується на принципах доцільності, наукової спроможності, практичної спрямованості);

2) *гармонії* (умова стабільності, коли гармонія складників цілого підсилюють його властивості та властивості окремих складників; у нас це праксеологія), що базується на принципах відносної закінченості та самостійності, гармонійної співвіднесеності та строгої ієрархічної послідовності, необхідності і достатності, інтегративності);

3) *гуманності* (джерело радості і здоров'я; за нашим тлумаченням це аксіологія), яка орієнтується на такі принципи, як природовідповідність, посильність, доступність, привабливість, багатофункціональність.

Зазначене вище певним чином знаходить втілення у *"акмеологічній моделі сучасного педагога"*, яка знаходить висвітлення у дослідженнях І.Д. Багаєвої, Г.С. Данилової, Г.І.Кримської, В.В.Панчук, В.Н.Максимової та ін. Зокрема, І.Д. Багаєва розвиває *акмесинергетичну модель професіоналізму педагогічної*

³⁵ Кондратьев Н.Д. Проблемы экономической динамики. – М.: Экономика, 1989. – 528 с.; Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. – М.: Экономика, 2002. — 767 с.; Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы. – Волгоград: Учитель, 2012. – 384 с.

³⁶ Водовозова С.Я. Сделаем шаг к успеху. Акмеологическая технология успешного воспитания, обучения и развития / С.Я. Водовозова. – СПб. : Издательский дом "Книжный мир", 2009. – 302 с.

діяльності, яка вміщує такі структурні елементи:

- 1) професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму в цілому);
- 2) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність до уміння використовувати систему знань на практиці;
- 3) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи "професіоналізм педагогічної діяльності" шляхом адекватного самооцінювання і оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях³⁷.

Також і В.Н. Максимова у книзі "*Акмеологія: нова якість освіти*"³⁸ наводить модель педагога, що складається із таких аспектів, як його *професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція педагога*.

Професійна зрілість – це готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. У структуру її входять: 1) професійна компетентність як система знань і умінь педагога; 2) педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань; 3) педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи у школі, стійка мотивація педагогічної діяльності.

При цьому професіоналізм педагога покликаний тісно співвідноситися з його *духовно-моральною, акмеологічною позицією*, яка виявляється у таких **показниках**:

- усвідомлення цілі як цілісного розвитку людини з пріоритетом у формуванні морально-гуманної особистості, що призводить до формування духовно-моральних основ соціальної зрілості учня;
- відмова від авторитарних методів у навчанні та вихованні, побудова виховного процесу як низки життєво значимих для учня подій, як процесу оволодіння соціальним досвідом вирішення особистих проблем;
- переборення пасивності учнів шляхом оволодіння методами та прийомами активної взаємодії, розкріпачення особистості учня, звільнення від страху перед помилкою, створення ситуацій вільного вибору, індивідуального темпу і видів діяльності;
- цілісність свого світорозуміння з позицій моральних загальнолюдських цінностей, наявність власної гуманістичної концепції виховання, заміна ситуативної поведінки педагога на концептуальну;
- гуманізація педагогічного спілкування шляхом оволодіння методами, прийомами і формами взаємодії, які стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня, створюють емоційно-

³⁷ Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И.Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С.3-5.

³⁸ Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. – СПб., 2002. – 324 с.; Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 3. – С.2-23.

психологічний комфорт у спілкуванні;

– застосування методу "акмеологічної дії" як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку, творчості та досягнень (А.В.Кириченко).

За таких умов учитель, який орієнтується на акмевершинний рівень свого розвитку, – це педагог-дослідник, педагог-новатор, вільний від догм і стереотипів, який має високий рівень морального обов'язку та відповідальності за результати своєї діяльності перед кожною дитиною, її батьками, усім суспільством.

Подальшим поглибленням акмеологічної моделі сучасного педагога є *акмеологічна модель педагога*, розроблена Г.С. Даниловою, що включає у себе такі компоненти³⁹:

1) компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

2) особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі "Я-концепція" в динаміці від "Я-реальний" до "Я-перспективний (ідеальний)");

3) морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

При цьому професійна компетентність, на думку Г.С. Данилової, передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається педагогом як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово "розречевляє", перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Таким чином, педагогічна майстерність виявляється в здатності педагога опанувати свою соціальну роль: здійснювати "розречевлення" культури й "уречевлення" себе в дітях.

При цьому акмеологічна модель учителя Г.С. Данилової передбачає розвиток основних здібностей педагога згідно класифікації, запропонованої В.А. Крутеньким, – зокрема таких, як:

- дидактичних,
- академічних,
- перцептивних,
- організаторських,
- сугестивних (емоційно-вольовий вплив на учнів за наявності таких якостей, як: рішучість, витримка, вимогливість, відповідальність, наполегливість, упевненість),
- комунікативних,
- педагогічної уяви,

³⁹ Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті // Рідна школа. – 2003. – №6. – С.6-9.

- *здатності до розподілу уваги,*
- *особистісних* (інтелігентність, правдивість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, наполегливість, самовідданість, самоорганізація, науково-педагогічне мислення, педагогічний такт).

Відповідно до сутності своєї акмеологічної моделі В.Н. Максимова пропонує для педагогів-акмеологів **алгоритм самовдосконалення і корекції якості знань, рис характеру і якостей особистості**, який включає 5 ступенів:

- 1) самоаналіз діяльності (ціль: а) з'ясувати причини невдач і успіхів, б) визначити, які риси характеру, якості особистості, способи діяльності необхідно усунути, а які вдосконалити);
- 2) уточнення, порада, тест;
- 3) уточнення списку того, що треба усунути, а що удосконалити;
- 4) програма діяльності на місяць (наприклад: щоденний тренінг, режим дня, робота над мовленням, контроль над своїми діями;
- 5) визначення термінів, відслідковування результатів, відпрацювання однієї риси чи якості (щоденний підрахунок балів).

В акмеологічній моделі педагога В.Н. Максимової особливе місце посідає **духовна зрілість педагога**, яка розглядається як готовність до духовного саморозвитку, як домінування вищих потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, яка регулює його поведінку і діяльність. При цьому на перетині процесів духовного, особистісного і професійного розвитку педагога формується його **акмеологічна позиція**, що реалізується в гуманістичній орієнтації педагога:

- на забезпечення успіху і здоров'я кожного школяра,
- на високі результати і досягнення своєї педагогічної праці,
- на розвиток творчої продуктивної діяльності,
- на оволодіння новітніми методиками та технологіями навчання.

У цьому процесі, як зазначає С.С. Пальчевський, важливим постає стимулювання розвитку рівнів продуктивності педагогічної діяльності: від репродуктивного до системно-моделюючого знання і системно-моделюючого розвитку особистості (за Н.В.Кузьміною). Зважаючи на це, В.Н. Максимова виділяє ще вищий акмеологічний рівень розвитку педагога, а, відповідно, і продуктивності його діяльності – **системно-моделюючий цілісний розвиток підростаючої людини**. Цей рівень вимагає від учителя високої майстерності, здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності; високих показників професіоналізму, які б відображалися у професійній позиції.

Процес професійного становлення педагога у контексті його особистісної самореалізації Г.С.Данилова схематично подає як пірамідоподібну спіраль з відповідними витками від нижнього до верхнього рівня кваліфікації, коли один виток відповідає цілеспрямованому самовдосконаленню за певний період часу, а кожний наступний виявляється зумовленим мобілізацією суб'єктом своїх потенційних можливостей. При цьому спрямована й свідомо самореалізація особистості починається із проєктованої педагогом концепції

самовдосконалення шляхом управління власною діяльністю. Такий підхід дозволяє Г.С. Данилової диференціювати такі **ступені послідовних висхідних витків спіралі процесу самоосвіти**:

1) елементарна (низька), безсистемна, спонтанна самоосвіта, зумовлена переважно впливом зовнішніх чинників, їй властиві періодичний характер і недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку творчих здібностей (потенціалу);

2) допустима (середня) самоосвіта, що базується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, врахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети діяльності, самоаналізі її результатів та виявленні прагнення вдосконалювати свою професійну майстерність;

3) оптимальна (висока) систематична, цілеспрямована самоосвіта, що зумовлена набуттям суб'єктом професійних знань на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати у процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження;

4) ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для суб'єкта постійною, життєво необхідною потребою і характеризується самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи. У результаті формується певна **акмеологічна професійна позиція** і виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності.

За таких умов можна говорити про теорії і моделі "**ефективного вчителя**", "**креативного вчителя**", "**якісного вчителя**" та ін., які вміщують як **знання** (психолого-педагогічні, загальноосвітні, методичні, фахові), так і **уміння** (інтелектуальні, комунікативні, конструктивні, проектувальні, організаційні), **ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви**, а також **дидактичні** (розробка використання ефективних форм и методів викладання, оцінювання, уміння організовувати групову роботу, використовувати навчальні засоби, новітні методи викладання), **особистісні** (любов до дітей, лідерство, взаєморозуміння з учнями, толерантність, почуття гумору, відповідальність, співпраця з колегами, зв'язок з батьками, саморефлексія), **педагогічні** (організація навчального процесу та уміння планувати хід уроку, знання свого предмету, забезпечення позитивного мікроклімату в класі, ефективний тайм менеджмент, гуманістична й демократична спрямованість, творчість) **якості**.

У зв'язку з цим М.Н. Миронова виокремлює п'ять рівнів особистісного розвитку у процесі професійно-педагогічної діяльності (аналогічна класифікація щодо зв'язку рівнів свідомості і морально-духовного розвитку особистості вчителя наведена в більш пізньому дослідженні Д.І. Івановою⁴⁰):

⁴⁰ Іванова Д. І. Психолого-педагогічні основи морально-духовного розвитку особистості вчителя. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості / Д. І. Іванова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – К.: Інсайт, 2001 – Книга II. – С. 7-13.

1. Майже неособистісний.

Для першого рівня характерні авторитарність, позиція вчителя-вершителя долі дитини, всупереч дитячому прагненню до самоствердження. Можливий і варіант, коли вчитель у симбіозі сам стає психологічною дитиною, поступово сповзаючи до їхнього особистісного рівня.

2. Егоцентричний.

Егоцентричний рівень передбачає отримання педагогом вигоди та успіху для себе. Ставлення до себе, як до цінності, до іншого – як до засобу для досягнення своїх цілей. У структурі особистості такого вчителя домінує власне благополуччя, зручність і успіх, а учень використовується як засіб для їх досягнення. Тому високі професійні якості, іноді зовні демонстровані такими вчителями, є маніпуляцією з властивою їй брехнею і цинізмом, те, що декларується як успіх для учня, насправді використовується як знаряддя досягнення свого успіху. Інші пріоритети – прагнення економити сили і здоров'я, матеріальна вигода та ін. Учні, що перешкоджають досягненню цих цілей, оцінюються як погані, необхідно з ними боротися або усувати їх зі сфери своїх життєвих інтересів. Прагнення до непродуктивного над контролю є породженням цього рівня. Домінуючий егоцентричний рівень особистості вчителя перешкоджає розвитку його самого і учнів

3. Групоцентричний.

Людина ототожнює себе з групою, входить в єдність, скріплену соціальними зв'язками і груповою мораллю. Якщо цей рівень домінує, то інтереси колективу вище інтересів окремої дитини, ними можна жертвувати; знання навчального предмета також вище інтересів розвитку. Приватне життя (своє й учня) не є цінним і важливим, вчитель не бачить в ньому глибини, багатства і не може сприяти розвитку індивідуальності учня. Сам же він, приймаючи в якості найвищих для себе цінностей доктрину держави, мораль колективу, ідеологію певної партії, є лише засобом для їх реалізації.

4. Гуманістичний.

Гуманістичний рівень пов'язаний з устремліннями загальнолюдської спрямованості. Тут людина – індивідуальність, що розуміється як "не стільки включеність індивіда в систему суспільних відносин, скільки його виокремлення" (В. Франкл). Для такого вчителя кожна дитина неповторна і має свій унікальний сенс життя. Тому вчитель не формує, не здійснює педагогічний вплив, а співпрацює, сприяє, веде діалог.

5. Духовний.

На духовному рівні встановлюються особисті відносини людини з Богом, шукається сенс життя, освітлений вічними цінностями. основне кредо такого вчителя – дієве осмислення життя, вирощування в собі сил добра і правди, що є не тільки справою кожного окремо; це – спільна, соборна справа, в якій всі люди взаємопов'язані в Бозі. На духовному рівні утворюється єдність, заснована на ставленні до любові. Учитель бачить у своєму учневі улюбленого духовного брата, а головною своєю метою вважає наслідування образу Божого, допомога учню в усуненні перешкод на його унікальному шляху до Бога. Чим вищим є цей рівень, на який підіймає себе людина, тим значніше її здатність

протистояти руйнівним процесам в соціумі; підвищується рівень особистісної антиентропії⁴¹.

Реалізація духовного рівня можлива завдяки використанню *гармонізаційної парадигми освіти* М.М. Палтишева⁴².

Гармонію можна розуміти як: відповідність частин цілого, як злиття різних компонентів в єдине ціле (зв'язок, стрункість, відповідність); організованість, на протигагу хаосу; істотна характеристика прекрасного; виразний засіб музики, пов'язаний з об'єднанням тонів у співзвуччя і послідовністю цих співзвуч в умовах ладу; як передвстановлена Богом гармонія, завдяки якій існує світовий порядок, планомірний розвиток всіх речей; як гармонія сфер – відповідність відстаней між планетами і звуками, які генеруються планетами і відповідають гармонійності музичних інтервалів.

Таким чином, гармонія є універсальною характеристикою світу, тому можна говорити про гармонійну особистість педагога, реалізація якої передбачає певні вимоги:

- до цільових установок – гармонійність їх поєднання: знання мають спрямовуватися на розуміння навколишнього світу природи і людей, сутності та призначення життя людей;

- до відбору змісту освіти – освіта має давати знання, виробляти уміння і навички в побудові гармонічного життя людей, що включає питання стосовно того, як харчуватися і чому саме так, який спосіб життя доцільно вести, які правила взаємин між людьми мають існувати і, нарешті, має існувати гармонія в підборі матеріалу до циклу уроків відповідно до цільових установок;

- до вибору організаційних форм і методів навчання – гармонійний перехід від простого до складного, від загального до цілого;

- до відповідного поєднання репродуктивних і творчих методів навчання;

- до продуманого поєднання фронтальної організації навчання з індивідуальною допомогою в учінні, до розумному підходу до диференціації навчання;

- до підбору засобів навчання – гармонійного їх поєднання з цільовими установками, змістовим аспектом навчання, зовнішнім середовищем;

- до знаннєвого результату освіти – знань про гармонію природи, будову світу і роль знань в житті людини, про сутність життя людини.

У цілому, гармонія в педагогічній науці виявляється дидактичним принципом. В організації навчально-виховного процесу гармонія реалізується як закон організації і функціонування навчально-виховної установи. Гармонія у взаєминах між учнями і педагогами постає основою їх успішності розвитку. Гармонія в організації системи освіти – це керівне правило, якого має дотримуватися держава.

⁴¹ Миронова М. Н. Попытки целостного подхода к построению модели личности учителя / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 44-53.

⁴² Палтышев М.М. Педагогическое мастерство и пути его достижения. Из произведений народного учителя / М.М. Палтышев. – К. : Изд Еше О.М., 2000. – 116 с.; Палтышев М.М. Педагогическая гармония. / М.М. Палтышев – К.: Магистр-S, 1996. – 104 с.

Як бачимо, педагогічна гармонія може розумітися як а) загальне правило, принцип; б) процес; в) результат.

Відтак, гармонія має стати всеосяжним правилом дидактики, що включає багатообразні принципи дидактики і дозволяє створити гармонію організації навчально-виховного процесу. Педагогічна гармонія – це вершина педагогічної науки і практики, це закон педагогіки, що приводить у взаємну відповідність організацію освіти і її цільові установки, допомагає гармонійно сполучати зміст, форми, методи навчання, перетворюючи їх у виразні засоби педагогічного процесу, спрямовані на досягнення успіху всіх учасників навчально-виховного процесу.

Можна говорити про головні *умови реалізації педагогічної гармонії*:

1. Цільова установка освіти має бути спрямована на формування Людини Світу, Людини Землі, яка має володіти глибокими знаннями про природу, історію розвитку цивілізації, знати закони гармонійної життєтворчості людей, правила гуманістичного спілкування між ними.

2. Зміст освіти і його організація мають відповідати певній цільовій установці і створювати умови для гармонійного поєднання в навчально-виховному процесі як заходів з підтримання гарного здоров'я дітей, так і заходів з мотивації учіння в сучасних умовах.

3. Організаційні форми і методи навчання і виховання мають орієнтуватися на основний принцип дидактики – гармонічність навчального процесу, що передбачає творчу діяльність всіх його учасників.

4. Засоби навчання мають відповідати цільовому, змістовому і мотиваційному аспектам навчання і виховання, допомагаючи створювати гармонію освітнього процесу.

5. Результатом навчання можна вважати гармонію процесу пізнання учнів; знань про навколишній світ людей і природу; установок до вибору найбільш раціональних технологій, які не руйнують світ.

6. Гармонічність – це аналітичний принцип дидактики, який дозволяє визначати зв'язок, стрункість, відповідність органічного використання існуючих форм, методів, засобів навчання для побудови гармонічного навчально-виховного процесу.

7. Міра гармонії – визначення відповідності навчально-виховного процесу запропонованому закону педагогічної гармонії і умовам його здійснення.

При цьому важливим є підтримання *гармонійного психологічного здоров'я* всіх учасників освітнього процесу. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити низку істотних ознак психологічного здоров'я особистості педагога:

1. Усвідомленість людиною самої себе, світу в цілому, своєї взаємодії зі світом.

2. Повнота включеності, інтегрованості, переживання і проживання сьогодення, перебування в процесі.

3. Здатність до вдосконалення найкращих виборів в конкретній ситуації і в житті в цілому.

4. Здатність не тільки виражати себе, слухати іншу людину, але і брати

участь в співтворчості з іншими людьми.

5. Глибинна спів-подійність як здатність людини перебувати в повноцінному, сприяючому вдосконаленню учасників соціальних контактів, справжньому суб'єкт-суб'єктному діалозі.

6. Відчуття свободи, життя "відповідно до самого себе" як стану усвідомлення і керування у своїй поведінці своїми головними інтересами і найкращому виборі в ситуації.

7. Відчуття власної дієздатності "Я можу". Соціальний інтерес або соціальне відчуття (у термінології А. Адлера), тобто зацікавлене врахування інтересів, думок, потреб і відчуттів інших людей, постійна увага до оточуючих.

8. Стан стійкості, стабільності, визначеності в житті і оптимістичний, життєрадісний настрій як інтегральний наслідок всіх зазначених вище якостей і властивостей психологічно здорової особистості.

Розглядаючи поняття психологічного здоров'я особистості педогога у контексті єдності біологічного (фізичного, фізіологічного), психічного і соціального, можна стверджувати, що психологічне здоров'я передбачає стійке, адаптивне функціонування людини на **вітальному, соціальному і екзистенціальному** рівнях життєдіяльності.

Психологічне здоров'я на **вітальному рівні** життєдіяльності передбачає усвідомлене, активне, відповідальне ставлення людини до своїх біологічних потреб. Така людина піклується не тільки про здоров'я, чистоту, красу свого тіла, але і досліджує, усвідомлює свої звичні рухи, жести, затиски, м'язовий панцир в цілому. Крім того, психологічно здорова людина може досліджувати і своє ставлення до свого тіла. У цілому здоров'я вітального рівня життєдіяльності характеризується динамічною рівновагою всіх функцій внутрішніх органів, які адекватно реагують на вплив зовнішнього середовища та прагнуть до збереження гомеостатичного стану всього організму в цілому.

Будь-яке відхилення від нормативних показників виявляється у вигляді больової реакції, що має захисні властивості і застерігає про певну дисфункцію, порушення в діяльності того або іншого органу чи всього організму. Це рівень взаємодії природного середовища організму і фізичного світу. Процес самовизначення на вітальному рівні актуалізує поведінку людини, спрямовану на задоволення біологічних потреб. У психології цей спосіб самовизначення пов'язаний з поняттями саморегуляції; адаптогенної ситуації, детермінації поведінки; генетичній зумовленості; лібідо-танатоса З. Фрейда, видового самозбереження.

Психологічне здоров'я **соціального рівня життєдіяльності** визначається системою соціальних відносин, в які вступає людина як суспільна істота. При цьому найбільш значущими для людини стають умови протікання соціальних контактів, які визначаються нормами моралі, права, ціннісними орієнтаціями і моральністю. Критерієм соціального здоров'я часто виступають рівень соціальної адаптації і адекватність реакцій людини на зовнішні дії, адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до навколишнього світу, спрямованість на суспільно корисну справу, альтруїзм, відповідальність, емпатія, культура споживання, здатність до цілеутворення і досягнення

поставленої мети. Цей рівень функціонування людини характеризується складною системою суб'єкт-об'єктних відносин, що містять в собі як суб'єктні, так і об'єктні характеристики.

Психологічне здоров'я на *екзистенціальному (глибинному) рівні* життєдіяльності передбачає орієнтацію людини на свій глибинний внутрішній світ, формування довіри до свого внутрішнього досвіду, оновлених, духовних відносин із зовнішнім світом. Екзистенціальний рівень життєдіяльності також має свої критерії і показники здоров'я: наявність сенсу життя, що визначає устремління людини до ідеалу, здійснення чого пов'язане, як правило, з боротьбою ідеалу і дійсності. Екзистенціальний ідеал, що розуміється як вічна мета людського існування, покликаний визначати те, що є вічним і незмінним в людській природі, відтіняючи собою скороминущі цінності кінцевого буття. Він сприяє пошуку сенсу життя, пов'язаному з розв'язанням екзистенціальних дихотомій (життя – смерть; свобода – відповідальність; сенс – безглуздя; самотність – любов; совість – закон), що, у свою чергу, активізує процес самопізнання людини ⁴³.

Висновки. Як бачимо, проведений аналіз не дозволяє чітко сформулювати методологічні принципи і аспекти акмеології, тим більше, що в окреслених моделях акмеологічного розвитку фахівців не вдається диференціювати акмеологічний аспект: кожна з моделей може вважатися такою, що розроблялася у рамках психолого-педагогічних досліджень.

При цьому наріжним постає *ідея самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації особистості*⁴⁴. Під саморозвитком розуміється активність людини зі зміни себе, в розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, свого особистісного потенціалу.

У зв'язку з цим важливим постає механізм цього процесу, який пояснюється В. В. Козловим завдяки холістсько-синергетичному підходу про людину як відкриту, складну, багаторівневу самоорганізовану живу систему, яка одночасно як підтримує стан динамічної рівноваги, так і генерує нові структурні форми. У цьому процесі механізм процесу самотворення й самоздійснення особистості реалізує самопізнання і особистісне зростання зовні і вглибину⁴⁵. За таким підходом "процес розвитку, відповідно до етимологічного значення слова, виступає як розгортання, вивільнення чогось існуючого у "звитому", згорнутому до невидимості стані ... в ідеалі розвиток людини можна визначити як створення себе ..., або реалізацію істинного "Я" в

⁴³ Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с. – С. 51-54.

⁴⁴ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. / С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр "Академия", 1999. – 512 с. – С. 15.

⁴⁵ Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания: [методы и техники] / В. В. Козлов; [2-е изд., испр. и доп.] – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 544 с.

самосвідомості, житті і діяльності людини", яке постає "творчим Я людини"⁴⁶.

Цей процес науковці розуміють також як взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників у процесі розвитку і саморозвитку людини, що приводить до появи якісно нових системних ("емерджентних") властивостей – особистісних структурних та динамічних новоутворень⁴⁷.

Саморозвиток інтегрує діяльність суб'єкта, спрямовану на розвиток характеру, здібностей та індивідуальності. Саморозвиток, за Кантом, це "культивування власних сил". Для М.М. Мамардашвілі в цьому понятті значущим є акт збирання свого життя в ціле, як організація своєї свідомості в ціле. У західноєвропейській етичній традиції – це культура самоформування особистості, яка передбачає розвиток вільного мислення людини на фундаменті культурної спадковості і стверджує пріоритет творчого над історичним. Цей процес постає гарантом збереження і вдосконалення сучасної культури та цивілізації.

Ідея саморозвитку передбачає:

- сприяння самовдосконаленню, самореалізації особистості;

діяльний характер саморозвитку: поза власною активною діяльністю особистості, її бажаннями і власними зусиллями в роботі над собою її особистісне формування неможливе; внутрішні стимули розвитку особистості (її потреби, мотиви, інтереси та установки);

- основа формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості (внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку);

- зовнішні чинники саморозвитку особистості (впливи середовища та цілеспрямоване виховання);

- зовнішні умови (вони впливають на розвиток особистості не безпосередньо, не прямо, а лише проходячи через її внутрішню сферу і породжуючи в неї відповідні потреби; це зумовлює несхожість, різнобарвність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну самотність);

- саморозвиток особистості (це не самовільний, не спонтанний, а цілеспрямований процес);

- ідея саморозвитку особистості (вона повинна стати провідною в практичній діяльності школи і педагога⁴⁸).

При цьому саморозвиток вчителя може розумітися як процес

⁴⁶ Мелик-Пашаев А. А. Проблема творческого “Я” человека / А. А. Мелик-Пашаев // Перемены. Педагогический журнал. – 2001 – № 3. – С.116–130. – С. 125.

⁴⁷ Абульханова К. А. Время личности и время жизни : [научное издание] / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. –299 с.; Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: [учеб.пособие] / Евгений Евгеньевич Вахромов. – М. : Международная педагогическая академия, 2001. – 162 с. ; Сегеда Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

⁴⁸ Дурминенко Є.А., Кормиш Л.І. Саморозвиток як творення особистості // Педагогічний пошук. – Луцьк, 1996. № 3. С. 34-45.; Колісник О.П. Методологічні принципи побудови концепції саморозвитку особистості / Психологічні перспективи. – 2003. Вип. 4. С. 133-138.

психофрактальної еволюції соціумів та їх членів – творчих особистостей (О.А. Донченко, І.В.Єршова-Бабенко, О.А. Кривопишина, Ю.В.Романенко та ін.⁴⁹).

У зв'язку з цим окреслимо й технологію саморозвитку особистості А.А. Ухтомського та Г.К. Селєвко, яка узагальнює технологічну базу освіти та оперує трьома компонентами структури саморозвитку особистості, зокрема й педагога: участь особистості в самостійній і творчій діяльності, яка дає досвід успіху і тренінг досягнень (підсистема "*діяльність*"); адекватний лад життєдіяльності, стиль і методи зовнішніх впливів, умови навчання і виховання (підструктура "*життєвий лад*"); усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку (підструктура "*теорія*").

Такий підхід у цілому відповідає моделям саморозвитку особистості, побудованими різними науковцями:

1) *Цілісна модель*, яка передбачає взаємодію таких аспектів, як самосвідомість, самопізнання, самовідношення, саморегуляція, самопереживання⁵⁰.

2. *Циклічна модель*: рефлексія і самооцінка → формування потреби у самовихованні → програма саморозвитку → самовиховання → самокорекція, самовплив → самоконтроль → рефлексія і самооцінка⁵¹.

3. *Лінійна модель*: самопізнання → самоспонування → програмування особистісного і професійного зростання → самореалізація⁵².

Зазначені аспекти свободи педагога реалізується у тріадній моделі змісту самовиховання О.І. Кочетова⁵³, яка містить самопізнання, самовідношення та саморегуляцію:

⁴⁹ Донченко Е. А. Социентальный психофракта / Донченко Елена Андреевна // Фрактальная психология. – К. : Знання, 2005. – С. 24.; Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) – К.: Знання, 2005. – 324 с.; Основи фрактальної психології. Проект психоекологічного оновлення. За ред. і участю О.Донченко // К.: Міленіум, 2006. – 472 с.; Ершова-Бабенко І. В. Методология исследования психики как синергетического объекта. Монография / И.В. Ершова-Бабенко. – Одесса, ОДЭКОМ, 1993. – 124 с.; Кривопишина О.А. Психофрактальная модель розвитку творчої особистості // О.А. Кривопишина // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – 2013. – № 2. – С. 129-137.; Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.

⁵⁰ Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности // Автореф. ... дис. канд. психол. наук 19.00.07 / Ю.В.Слюсарев. СПб., 1992. – 21 с.; Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активации саморазвития личности. – СПб.: Речь, 1992. – 128 с.

⁵¹ Григорьева Н. Г. Саморазвитие личности учащегося среднего учебного заведения как педагогическая проблема : автореф. дис. на соиск. учен. степ, канд. пед. наук / Хабар, гос. пед. ун-т. Хабаровск, 1995. – 24 с.

⁵² Битянова, Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. М.: Международная пед. академия, 1995. – 64 с.

⁵³ Селєвко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селєвко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 2. – 816 с. – С. 518.

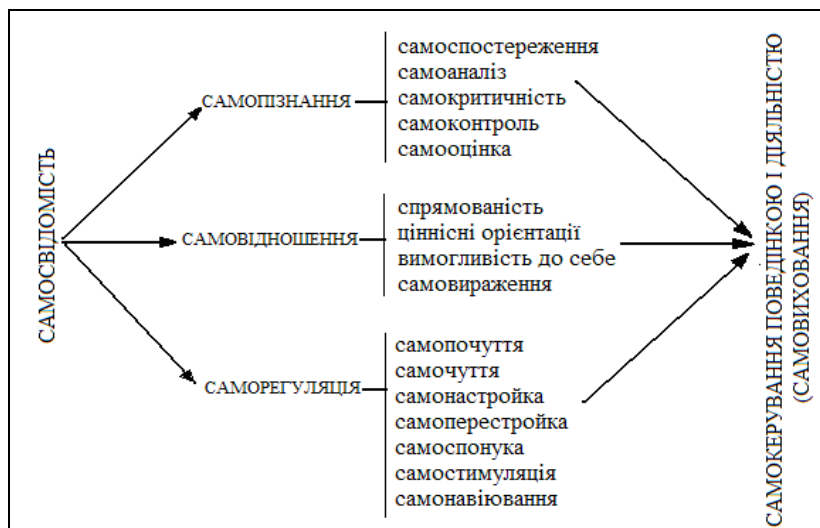


Рис. 7. Взаємозв'язок і взаємозалежність самосвідомості і самовиховання

Аналіз наукових джерел засвідчує, що самовиховання та самоосвіта пов'язані із свободою особистості, що постає головним принципом самодетермінації людини. З погляду М.І. Нещадима, свобода вибору є необхідним атрибутом кожної відкритої системи, коли за умов свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація діяльності в системі освіти. Реалізація принципу свободи вибору у педагогічному процесі сприяє підвищенню його ефективності, розвитку самостійності вихованців, допомагає розв'язати проблему відчуженості їх від навчального середовища, оскільки навчальна діяльність тут значно активізується, що зумовлюється вільним вибором вихованця; викладання набуває необхідної варіативності та диференційованості; суб'єкт навчання стає реальною рушійною силою навчально-виховного процесу, співпрацює з педагогом; структура процесу навчання стає мобільнішою, змінюючись відповідно до обраного варіанта; методи навчання збагачуються самоосвітою, самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням особистості вихованця; свобода вибору характеризує взаємозв'язок і взаємодію учасників навчально-виховного процесу⁵⁴.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АКМЕОЛОГІЇ

Дослідження одного із засновників акмеології, Н.В.Кузьміної, підтвердили акмеологічну спрямованість наукової думки, зокрема ХХ століття. Так, М.К. Мамардашвілі сформулював принцип "самотрансценденції" людини як вихід людини "за межі себе", що дозволяє реалізувати вершинні стани через досягнення людини стану вільної унікальної тотожної тільки собі особистості⁵⁵.

⁵⁴ Нещадим М.І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : Монографія. – К. : Вид.-полігр. центр "Київський університет", 2003. – 852 с. – С. 684.

⁵⁵ Бех І.Д., Вознюк О.В. Людське "Я" як самодетермінована сутність // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем : матеріали Першої Всеукр. наук. конф., Житомир, 17-18 черв. 2003 р. / ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 93-96. Вознюк А.В. Концептуалізація холистической педагогической парадигмы // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.16396, 27.02.2011 [Електронний ресурс] – Режим

доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161805.htm> Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. – С. 253-280; 821-840 <http://eprints.zu.edu.ua/21842/> Вознюк А. В. Антропологическая акмеология // Проблемы освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 68-77. Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с. Вознюк А. В. Манипуляция женщиной в современном мире и как с этим бороться (теория влияния, философские, психологические и антропологические основания полового диморфизма). – Житомир, 2006. – 204 с. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с. Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с. Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 608 с. Вознюк О.В. Новая парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с. Вознюк А.В. Концепция личности как трансцендентальной сущности в трудах А.В. Вознюка // Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир Изд-во ГУ им. И. Франко, 2015. – С. 679-698. Вознюк А. В. Основные аспекты теории успеха (главы из книги "Как возможен синтез знаний") : монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 272 с. Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с. Вознюк А.В. Аксиоматика здоровья: монография. – Житомир, 2017. – 119 с. Вознюк А.В. Новая парадигма дошкольного образования: монография. – Житомир, 2017. – 254 с. Вознюк А.В. Время как субъективно-объективный феномен: междисциплинарные рубежи исследования. – Житомир, 2017. – 140 с. Вознюк А.В. Новая парадигма содержания образования: Монография. – Житомир, 2017. – 156 с. Вознюк А.В. Философские, естественнонаучные, психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества. – Житомир, 2017. – 77 с. Вознюк А.В. Ценности современной цивилизации: аксиологические основания Homo sapiens: монография. – Житомир, 2017. – 142 с. Вознюк А.В. Фундаментальные смыслы человеческой жизни и методики их реализации. – Житомир, 2017. – 106 с. Вознюк А.В. Философский, психологический и сакральный смыслы системного кризиса человеческой цивилизации: монография. – Житомир, 2017. – 197 с. Вознюк А.В. Постнеклассические основания религии: монография. – Житомир, 2017. – 450 с. Вознюк А.В. Универсальная модель психотерапии: монография. – Житомир, 2017. – 145 с. Вознюк А.В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов: монография. – Житомир, 2017. – 1828 с. Вознюк А.В. Язык как дом бытия, картина мира и инструмент мышления человека: монография. – Житомир, 2017. – 252 с. Вознюк А.В. Главные аспекты общей теории влияния: монография. – Житомир: LAP, 2017. – 116 с. Вознюк А. В. Эталонные общественные системы гармоничного развития человека : монография. – Житомир, 2017. – 446 с. Вознюк А.В. Системные, физические и биологические истоки социальной иерархии, власти и агрессии : монография. – Житомир, 2017. – 188 с. Вознюк А.В. Концентрированная мудрость человеческой цивилизации. – Житомир, 2017. – 550 с. Вознюк А.В. Универсальная модель микро- и макроэкономических феноменов : монография. – Житомир: Lambert publishing press, 2017. – 170 с. Вознюк А.В. Педагогическая аксиоматика как теоретическая педагогика: монография. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 444 с. Вознюк А.В. Универсальный метод терапии онкологических и иных болезней: монография. – Житомир, 2017. – 140 с. Вознюк А.В. Анатомия зла. – Житомир, 2018. – 174 с. Вознюк А.В. Компенсирующий феномен познания как фундаментальный гносеологический постулат: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 95 с. Вознюк А.В. Структурированная мудрость, извлеченная из информационного океана. – Житомир: Koob publications, 2018. – 228 с. Вознюк А.В. Система аксиом педагогики и образования: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 156 с. Вознюк А.В. Как возможна акмеология: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 306 с. Вознюк А.В. Главная загадка самосознания: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 164 с. Вознюк А.В. Механизмы актуализации самосознания: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 172 с. Вознюк А.В. Фундаментальные и прикладные основания общинного / соборного устройства Вселенной. – Житомир: Koob publications, 2018. – 274 с. Вознюк А.В. Новая парадигма наркотической зависимости : монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 158 с. Вознюк А.В. Закономерности реализации парадигмы мультикультурализма / мультиэтничности в Европе и мире. – Житомир: Koob publications, 2018. – 42 с. Вознюк А.В., Методологические, ценностные и цивилизационные основания науки. – Житомир: Koob publications, 2018. – 72 с. Вознюк А.В., Теория человеческой агрессивности. – Житомир: Koob publications, 2018. – 294 с. Вознюк А.В. Проект исследования сознания / самосознания. – Житомир: Koob publications, 2018. – 126 с. Вознюк А.В. Новые рубежи познания реальности: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 248 с. Вознюк А.В. Моделирование реальности возможно. – Житомир: Koob publications, 2019. – 140 с. Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. – Житомир: Koob publications, 2019. – 159 с. Вознюк А.В. Педагогика осознанных сновидений и нулевых состояний. – Житомир: Koob publications, 2019. – 155 с. Вознюк А.В. Постнеклассические рубежи педагогики будущего: учебное пособие. – Житомир: Koob publications, 2019. – 1149 с. Вознюк А.В.

Акме як вищий рівень розвитку може вважатися таким, що притаманний не всім людям, але лише найбільш видатним (через це акмеологію іноді позиціонуються як "науку про найбільш видатних людей"), що робить акме певним ідеальним/унікальним станом, на який мають орієнтуватися пересічні люди, що прагнуть досягти онтологічної зрілості, про яку писав Б.Г. Ананьєв, котрий в акмеології прагнув побудувати "фундаментальну теорію зрілості людини"⁵⁶.

Оскільки акмеологія вважається міждисциплінарною галуззю, що виникла на межі природничонаукових та гуманітарних дисциплін, особливий зміст та методологічні засади акмеології виявляє у контексті її синергетичного аспекту, у межах якого можна говорити про певну близькість акмеологічного та синергетичного пізнання та моделювання технічних, фізичних та антропологічних процесів та систем. Це, у свою чергу, кристалізує міждисциплінарну акме-синергетичну предметну галузь пізнання. Відповідно, поєднання когнітивних ресурсів традиційної акмеології та синергетики дозволяє як збагатити акмеологію особливими змістом, так і окреслити своєрідну акмеологічну методологію, яка оперує декількома *акмеологічними (акме-синергетичними) принципами*, які ми концептуалізуємо.

(1)

Акме-синергетичний та загальносистемний принцип "ціле більше частин", який акцентує увагу на синергетичному феномені нададдитивності-емерджентності, відповідно до якого будь-яка цілісна система виявляє системні властивості (характеристики), не притаманні властивостям окремим складовим цієї системи. Відтак, системні властивості цілого утворюються емерджентним чином немовби з ніщо, що виявляє феномен додаткових системних властивостей – нададдитивності. У сфері психолого-педагогічних наук принцип "ціле більше частин" реалізується у контексті принципу "талант – сума/синтез талантів" М. П.Щетиніна, який висловив припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей. Отже, як вважає М. П. Щетинін, щоб виховати фахівця/професіонала, слід, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що

Энергоинформационное взаимодействие системных образований: междисциплинарные рубежи исследования. – Житомир: Koob publications, 2019. – 215 с. Вознюк А.В. На пути создания педагогики жизненных фактов: учебное пособие. – Житомир: Koob publications, 2019. – 318 с. Вознюк А.В. Для чего человеку Бог, а Богу – человек: монография. – Житомир: Koob publications, 2019. – 362 с. Вознюк А.В. Системные основания человеческих потребностей, ценностей, идеалов : монография. – Житомир: Koob publications, 2020. – 100 с. Вознюк А.В. Теория абсурда : монография. – Житомир: Koob publications, 2020. – 136 с. Вознюк А.В. Наследственность VS воспитание : монография. – Житомир: Koob publications, 2020. – 102 с. Вознюк А.В. Фундаментальные факторы здоровья человека. Житомир: Koob publications, 2020. – 432 с.

⁵⁶ Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд. Инст. практ. психологии: Воронеж: МОДЭК, 1996. – 382 с. – С. 342.

сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, поліфонічною, творчою істотою.

За таким умов актуальним постає формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант – синтез талантів"), коли таланти потенціюють (підсилюють) один одного.

Акме-цільовий (розвивальний, стратегічно-орієнтований) підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості. Відтак, цей підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес як даність, як перманентну самодостатню сутність: "рух – все, мета – ніщо"; подібним чином на Сході зустрічається орієнтація на процес діяльності, а не на отримання її плодів.

Отже, цей підхід націлює діяльність фахівця на досягнення рівня професійної майстерності, яка реалізується в творчій діяльності та синергійній цілісності людини стосовно її професійного становлення.

При цьому акмеологія, що вивчає *акме* людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), орієнтується на формування гармонійної людини, де досягається повнота буття в рамках індивідуального стану⁵⁷.

За таких умов, стан *акме* є атрибутом гармонійної, творчої, самоактуалізованої особистості, що як цілісна істота виявляє гармонійне узгодження всіх духовно-практичних вимірів людської особистості, котрі становлять її життєву повноту.

Це визначання *акме* людини дозволяє сформулювати головний принцип формування компетентного фахівця, відповідно до якого всі його аспекти постають у єдності та становлять *компетентність як системну якість*, що формується на шляху розвитку всіх головних особистісних аспектів фахівця, всіх його здібностей, оскільки психологічною основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності чи "базальний чинник обдарованості"⁵⁸.

⁵⁷ Проблемы развития системы акмеологических наук /под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб. : Изд. СПАА, 1996. – 268 с. – С. 164.

⁵⁸ Моляко В. О. Психологічна екологія таланту // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. Т. 2. / В. О. Моляко. – К. : ПАПН України, 1993. – С. 200–206.; Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с. – С. 26.

(2)

Акме-синергетичний принцип відкритості систем зовнішньому середовищу, що означає відкритість людини розмаїттю феноменів реальності. Педагогічний зміст реалізації зазначеного принципу має певні екстраполяції: суб'єкт-суб'єктний характер взаємин в освітньому процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і енергією з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність та міждисциплінарність, відкритість до психолого-педагогічних інновацій, до інших предметних областей сучасної науки, до глобалізаційних процесів; відкритість світу на особистісному рівні кожного учасника освітнього процесу; афективно-перцептивна відкритість людини соціально-педагогічному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", дистанційний тип освіти впродовж життя, діалог культур, полі- та транскультурне освоєння світу.

Зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності

У діяльності педагога/викладача відкритість позначається у відновленні та переструктуванні змісту, методів і форм освіти з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.

(3)

Акме-синергетична теорія критичних станів, яка фіксує критичні невизначено-хаотичні фази в розвитку будь-якої системи. У зв'язку з цим **акмеологію можна вважати науку про "критичні стани" людини**, які вивчаються також і синергетикою, але вона переважно фокусується на критичних станах, що входять у прерогативу природничонаукового знання⁵⁹.

У цьому ракурсі можна говорити про синергетичну схему чергування процесів ієрархізації та деієрархізації в розвитку будь-яких соціальних та природних, зокрема й педагогічних систем.

⁵⁹ Вознюк А.В. Процесс достижения акме как фазовое (критическое) явление: постановка проблемы // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – С. 57-65.; Вознюк А.В. Информационная концепция здоровья личности // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы. Выпуск 22 / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Из-во "Центр стратегических исследований", 2013. – С. 37-46.

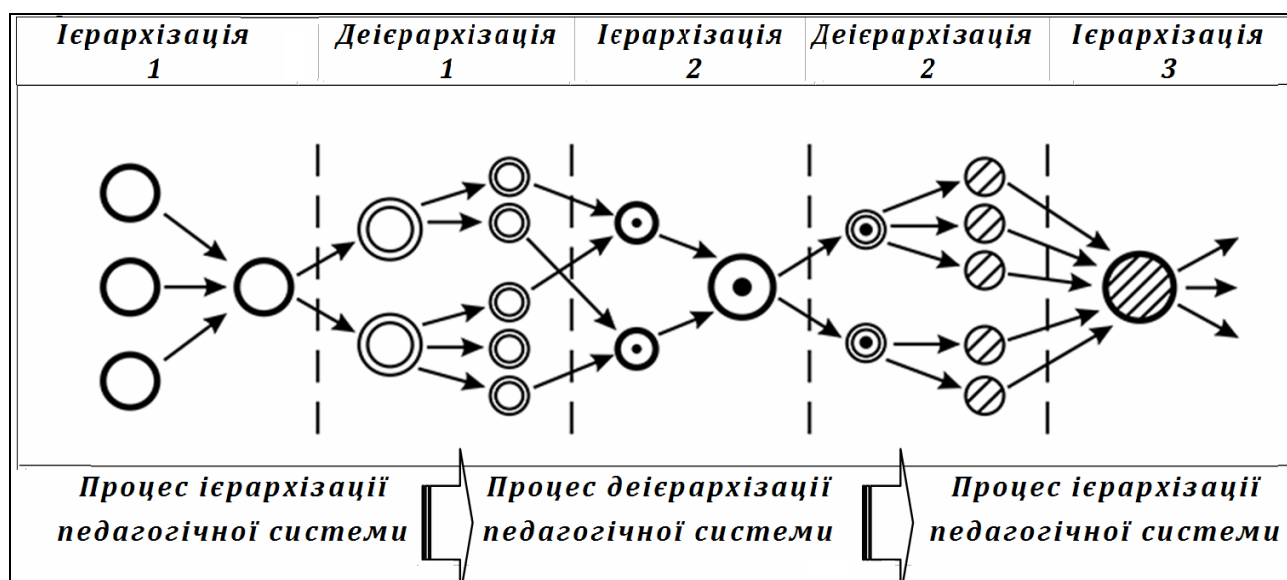


Рис. 8. Синергетичне розуміння чергування процесів ієрархізації та деієрархізації в розвитку космосоціоприродних, педагогічних систем

У проміжному фазовому нестійкому, нелінійному системі на рівні нестійкості, на межі між старим і новим еволюційним станом перебувають у динамічному метаморфозному стані самозміни, відкриваючись до резонансних впливів зовнішнього середовища, особливо до надмалих впливів мотиваційного й корегуючого характеру. Тут реалізуються такі феномени: відновлення системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.

Проміжні фази реалізуються найтриваліші проміжні стани у спектрі психоемоційних станів людини між двома протилежними психічними модусами. У цьому відношенні інтерес має спектр переходу психічних станів людини, за В.Л. Леві⁶⁰.

Пароксизм судороги	Несамовитість, гарячувата активність	Збудження	Бадьорість поживлення	Спокій, сфера вольового контролю	Розслаблення	Дрімота	Сон	Летаргія
--------------------	--------------------------------------	-----------	-----------------------	----------------------------------	--------------	---------	-----	----------

Рис. 9. Спектр переходу психічних станів людини

Тут ми бачимо, що при переході від стану збудження до гальмування організм перетинає сферу (вольового контролю, врівноважену фазу), в якій він однаково чутливий як до сильних, так і до слабких подразників (урівноважена фаза), тут він однаково відкритий до всіх сигналів (подразників) зовнішнього і внутрішнього середовища. Тому слабкі подразники тут є ефективним засобом впливу. Саме в цій врівноваженій (гіпнотичній) фазі і відбувається вироблення

⁶⁰ Леви В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. – М.: Знание, 1977. – 215 с. – С. 36.

різноманітних психологічних установок, оскільки ця фаза балансу процесів збудження і гальмування виявляється “рівнодіючою” щодо різноманітних сенсорних модальностей, у результаті чого ці модальності формують умовний рефлекс як результат закілювання нервових зв'язків⁶¹. При цьому саме завдяки урівноваженій фазі можливий не тільки умовний рефлекс, але і феномен синестезії.

Цей стан, у якому виявляється медитативний альфа-ритм мозкової активності, можна назвати (слідом за В.Л. Леві) *станом вольового контролю* (самоконтролю, що виявляється в прийомах автогенного тренування), а також фазою гомеостазу, у якій процеси симпатичної і парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи, процеси асиміляції і дисиміляції, збудження і гальмування, активність правої і лівої півкуль врівноважуються. Тут можлива функціональна єдність першої і другої сигнальної системи, уяви і знаку, думки і почуття. Цей альфа-ритмічний стан ініціюється тоді, коли людина розслаблюється і закриває очі, а також тоді, коли вона спрямовує свою увагу на тілесні відчуття.

Проміжна критична хаотична фаза розвитку реалізує відкритість невизначеності, *творчості, імпровізації*, експерименту, процесам самоактуалізації; резонансний характер керування педагогічними процесами, їх людиномірний, суб'єкт-суб'єктний характер.

Творчість передбачає також і самодетермінацію особистості, розвиток механізмів рефлексії. Таким чином, як зазначає Б.М. Бім-Бад, одним із найбільш важливих моментів в освіті й навчальній діяльності як творчого процесу є усвідомлення способів пізнання, вміння перевіряти саме мислення, його шляхи, надійність методів, критичне вміння відмовитися заради істини від своїх попередніх, постійно недостатніх знань, від упередженості та суб'єктивізму.

Творчість як відкритість невизначеності, хаосу, абсурду, парадоксу – нейтральний проміжний фази розвитку систем. Цей нейтральний хаотичний стан як джерело нового, є своєрідною умовою творчості. У психології хаотичному невизначеному стану відповідають такі категорії, як *бісоціація* (термін А. Кестлера: бісоціативність, на відміну від асоціативності, є здатність до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків; це сполучення того, що ніколи ще не було сполучене через вибух двох цілісностей та формування з них нової цілісності), *дипластія* (властива тільки людині здатність з'єднувати в одному розумовому, понятійному контексті несумісні поняття, речі, відносини – у мові це оксиморон: "сильна слабкість", "геніальна тупість"), парадоксальне (багатозначне, сутінкове) мислення, енантіосемія (двоїстість, парадоксальність

⁶¹ Иваницкий А.М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания / А.М. Иваницкий // Психологический журнал – 1999. – № 3. – Том 20. – С. 93–104. Иваницкий А.М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний / А.М. Иваницкий // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – Вып. 2. – С. 209–225.

смыслов), "операциональная интеграция"⁶², що зумовлює розуміння Істини як єдності протилежностей (С. Б. Церетелі). Це дає можливість розвивати діалектико-парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

З позиції викладено вище нетрадиційно-інноваційний підхід до формування творчої особистості педагога передбачає формування (крім інтелектуально-образного потенціалу) перцептивно-афективної, практико-поведінкової і ціннісно-світоглядної складових її особистості.

Передбачається, що в акті творчості бере участь цілісний організм людини, всі аспекти його психічної активності. Тому творчість продукується тоді, коли ці аспекти виявляють високий рівень актуалізації (розвитку і гармонізації).

У людській істоті умовно можна виділити такі рівні психічної діяльності, як перцептивно-афективний (сфера відчуттів і емоцій), практико-поведінковий (сфера поведінкових реакцій, стилів діяльності, соціальних ролей, здатності до контролю дійсності, що виявляється у так званому локусі контролю), ціннісно-світоглядний (система ціннісних орієнтацій, світогляд), когнітивний (стратегії пізнання світу).

Акме-синергетична технологія формування творчої особистості при цьому базується на таких положеннях психолого-педагогічної науки, як:

1) Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються емпатійністю, мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим. Відтак, творчість та альтруїзм позитивно взаємокорелюють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості.

2) Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності".

3) Творчість, що постає однією із цілей розвитку особистості, є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

4) Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє

⁶² Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психлингвистический аспект проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.; Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н.Брагина, Т.А.Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремий таланти людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5) Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоймовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, "сутінкової", багатозначної логіки сприйняття світу.

6) У талановитих та геніальних людей виявляється численніші зв'язки між окремими мозковими полями, коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення.

Загалом, творчість виявляє стан спонтанності свідомості. Як пише А.П. Дубров у книзі "Когнітивна психофізика", це немовби стан трансцендентності в певний надособистісний простір трансперсонального стану (Ст.Гроф), чи надсвідомості, перебування в якому дозволяє людині пережити свою співпричетність цілому, доторкнутися до витоків Універсуму.

Слід сказати, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції людини, оскільки творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. Людині притаманне прагнення до успіху, який сприяє її життєвому самоствердженню. У психолого-педагогічній науці успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що очікуваний результат відповідає бажаному, або перебільшив його. Категорія успіху відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоаналізу, а іноді людина відчуває "хвилини щастя".

Успішність у процесі навчання (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захистну реакції – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини.

Виходячи із зазначеного, формування творчої особистості має бути реалізованим на рівні трьох аспектів людини: *перцептивно-афективно-ціннісного, діяльнісно-поведінкового, когнітивно-світоглядного*, які відповідають трьом фундаментальним способам освоєння людиною світу – *аксіології, гносеології, праксиології*.

1) Статус творчої особистості фахівця на рівні *перцептивно-афективно-ціннісного* виявляється у функціональному (синестезичному) поєднанні сенсорних систем людини (одна або дві з яких зазвичай займають домінуючу позицію) – аудіальної, візуальної і кін естетичної, що реалізує

феномен міжчуттєвої асоціативності; це передбачає те, що всі перцептивні канали сприйняття дійсності людиною будуть ведучими (техніки нейролінгвістичного програмування, які все більш починають використовуватися у психолого-педагогічній практиці). Високий рівень суб'єктизації, який дозволяє сприймати не лише живі, але й неживі елементи довкілля як об'єкти, з котрими можна налагодити певні людські стосунки якщо не на рівні людської психіки (анімізм), то на рівні "невблаганних законів природи", що опосередковують взаємодію людей з неживими об'єктами та сповнюють цю взаємодію гармонійним характером. Завдяки цьому неживі об'єкти можуть входити у загальне поле рольової активності людей та опосередковано виконувати там певні ролі, оскільки ці об'єкти підпорядковуються законам рольової взаємодії.

2) *Статус творчої особистості фахівця на рівні діяльнісно-поведінковому* передбачає розширення рольового репертуару студентів, що дозволяє успішно виконувати різні соціальні ролі і виявляти активність у руслі різних стилів діяльності.

3) *Статус творчої особистості фахівця на рівні когнітивно-світоглядного* виявляється у гармонії конкретно-образної і абстрактно-логічної стратегій переробки інформації людиною, передбачає занурення людини в ауру "поліваріативного" світогляду, що породжує толерантність до представників різних ціннісних орієнтацій і відповідає принципові багатомірності Істини (гуманістична психологія).

У цілому можна виокремити деякі конкретні методики розвитку творчої особистості, що передбачає і певну психологічну корекцію особистості людини. Це й традиційні навчальні заходи розвитку інтелекту, а також методи інтеграції свідомості і підсвідомого, розвитку метафоричного, парадоксального, багатозначного світосприймання. Це й використання методу евритмії (як особливого виду мистецтва, застосованого у системі вальдорфських шкіл: синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі), ігрових методик, технік нейролінгвістичного програмування та тілесно-орієнтовних технік з "розкріпачення" витиснутих на периферію психічної діяльності сенсорних модальностей людини, що дозволяє їй включатися у процес предметно-перетворювальної діяльності всім цілісним організмом, оскільки відчуженість однієї з сенсорних модальностей у процесі конструктивно-творчої взаємодії зі світом призводить до розширення "кола" відчуженостей людини. Це й розвиток рольового аспекту людини, що можна досягти за допомогою імаготерапії Дж. Волпера, рольових ігор, психодрами Дж. Морено, які дозволяють значно розширити рольовий репертуар людини. Це й методики з розвитку надситуативної активності як спроможності рефлексувати майбутнє, тобто існувати в потенційно-можливому вимірі, що досягається за допомогою когнітивно-світоглядних терапій і корекційних методів (спрямованих на подолання перекручувань у засобах прийому, переробки і структурування інформації у процесі когнітивної репрезентації світу й "Я", що зумовлює формування дезадаптивних когнітивних схем). Це й методики катарсису, символдрами, відреагування, холотропної терапії,

самовираження і корекції за допомогою мистецтва та ін.

(4)

Акме-синергетичний принцип атракторності, що на рівні психолого-педагогічної науки реалізується у процесах **цілеутворення та цілездійснення**. Вершинно-цільові досягнення у рамках акмеології можна розглядати як **телеологічний (цільовий), результативний** феномен, сутність якого вивчали і вивчають не тільки професійні акмеологи, але всі мислителі, оскільки вершинні аспекти людини виступають не тільки спонтанним (природно-еволюційним) феноменом, але й цільовим (ціннісно-світоглядним), а тому таким феноменом, який пов'язаний, по-перше з ціннісними орієнтаціями та процесом цілеутворення/целездійснення, і, по-друге, з сенсом як таким, оскільки, як засвідчує аналіз наукової та релігійної літератури, **"сенси є мета", "сенси – це думка про цілі"**⁶³.

У цьому ракурсі акмеологія виявляє одну із найсуттєвіших своїх характеристик та реалізує **парадигму ціледосягнення**. Зазначимо, що аналіз категорії **"мета"** дозволяє дійти висновку, що у психології під метою розуміється усвідомлений образ майбутнього результату⁶⁴; у педагогіці – ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання, те, до чого прагнуть учитель, учні; у теорії прийняття рішень – стан, на який спрямована тенденція руху об'єкта, бажаний стан об'єкта, бажаний результат діяльності, який можна досягти в межах деякого проміжку часу. У структурі діяльності мета виконує мотивувальну, регулювальну та системотвірну функції.

Найбільш повно категорія мети як онтологічна сутність реалізується у **вищій фундаментальній меті розвитку людини** як *Homo sapiens*: **свобода/самосвідомість/рефлексія**.

У цьому зв'язку наведемо спостереження В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших численних чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення⁶⁵.

Важливо зауважити, що в людському суспільстві менше 3 % людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, –

⁶³ Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.; Вознюк О.В. Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості // Акмеологія в Україні. – 2010. – № 1. – С. 60-67.; Вознюк О.В. Синергетичний підхід до професійно-педагогічної підготовки творчого вчителя // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 280-300.; Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.

⁶⁴ Психологические механизмы целогобразования /Ред. Тихомиров О.К. – М.: Наука, 1977. – 257 с.

⁶⁵ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 81.

наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це показав експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, є чи у них мета в житті, чи властиве їм прагнення досягти цю мети. Виявилося, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі й мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

Цей висновок підтверджується результатами "зефірного тесту", що ілюструють можливість людини (дитини) мотивувати свою життєдіяльність ідеальним (віртуальним) чинником мети, яка перебуває у відділеному майбутньому. Розглянемо цей тест, уперше проведений У Мішелем наприкінці 1960-х у Колумбійському університеті і який став нарізним каменем психології розвитку.

Діти із стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, умебльованій тільки столом і стільцем. На стіл клали одним вид ласощів – на вибір дитини. Кожному учасникові було сказано, що, якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, він одержить ще. Потім піддослідного залишали в кімнаті наодинці з ласощами.

Наступні дослідження цих людей у дорослому віці показали зв'язок між здатністю чекати стільки, скільки необхідно для одержання інших ласощів, і різними формами життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів.

А проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відкладали задоволення заради більшої нагороди в майбутньому.

Це відкриття постає особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора відіграє критично важливу роль у сфері уваги й керування емоціями. А. Лурія відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів, що, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабко розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і в дикунів, і маленьких дітей), схильні до ризикованих авантур, не боячись (не прогножуючи) наслідків своїх дій.

Зазначимо, що доросла людина також піддається випробуванням за принципом "зефірного тесту", оскільки її тимчасово спокушають численними предметами світу тотального споживання.

Як засвідчують результати "зефірного тесту", люди, які характеризуються здатністю до самоконтролю, який реалізується у сфері самосвідомості/свободи, досягають набагато більшого успіху у житті, ніж люди, які цієї здатністю не володіють. Більше того, як засвідчило широко відоме лонгетюдне дослідження розвитку людини у Новій Зеландії (що тривало близько 40 років і було повторено у США, Великобританії, Канаді Ізраїлі), діти, які не можуть контролювати свою

поведінку, у дорослому віці схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, наркоманії⁶⁶.

Реалізацію *мети як життєвого смислу* можна проілюструвати спостереженнями В.Франкла, який провів кілька років у концентраційному таборі. В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне передчасне пекло, оскільки перебуває в атмосфері "кінця невизначеності" і "невизначеності кінця", оскільки "ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти свої десять років, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його звільнення... щасливчик!" Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі⁶⁷.

Відтак, в акмеології як глобальна стратегічна життєва мета, так і тактичні проміжні цілі розглядаються у ракурсі життєвого сенсу та вищій меті розвитку людини – свободі/самосвідомості.

При цьому на прикладному рівні досягнення акме реалізується через досягнення певних сенсів у певних сферах життєдіяльності людини. Наведемо приклади.

Якщо сенс життя людини полягає в її самореалізації, самоздійсненні (акмеологія, гуманістична психологія), то метою розвитку людини буде формування у неї механізмів цієї самореалізації, які б дозволяли відкрити глибинні природні задатки (потенційні здібності) людської істоти і реалізувати ці задатки через специфічні форми її життєвої активності у соціумі.

Якщо сенсом життя людини буде підтримка соціальної інфраструктури, її буття (трижиттєва мета – побудувати будинок, посадити дерево, виростити сина), то цей сенс життя орієнтуватиме людину на практичні цілі – адаптацію людини до соціально-економічного середовища, формування у неї необхідних якостей, що дозволяють успішно існувати в соціальному середовищі і виконувати визначені три зазначені життєві цілі.

Мета життя людини, відповідно до І.С.Гессена (який розробляє прикладну філософію як основу педагогіки), постає у збагаченні та умноженні культурних цінностей, тому основу педагогіки складає *Культура*, яка включає три шари сучасної людини: освіченість (наука, мистецтво, мораль, релігія), громадянськість (право, державність), цивілізація (господарство, техніка). Відповідно до ціннісно-антропологічного підходу, мета та сенс життя людини і її освіти постає в її забезпеченні потомства і збереженні людського роду.

Даний перелік сенсів і цілей можна продовжити. Всі наведені цілі можуть бути інтегровані, приведені до єдності на основі такого сенсо- та цілеутворювального моменту, як прагнення до вдосконалення ("Будьте досконали, як Батько ваш Небесний"), коли практично будь-яку мету можна звести до самовдосконалення людини.

⁶⁶ Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 50 (5): 679–693.

⁶⁷ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 139-142.

Таким чином, прагнення до самовдосконалення є достатньо універсальним і уніфікуючим положенням розвитку людини, оскільки це існування буде ефективним за умови її вдосконалення в тій або іншій сфері (навіть якщо людина розуміється як "гвинтик" соціального механізму, то і в цьому випадку це повинен бути "довершений гвинтик").

У рамках поняття "самовдосконалення" поєднуються полярні освітні підходи – технократичний і гуманітарний, що можна проілюструвати за допомогою визначення меті В.О. Сластьоніним і В.С. Ільїним (1990), які розуміють головну мету професійної підготовки у вищому синтезі особистісної позиції і професійних знань і вмінь. У зв'язку з цим Є.О.Клімов (1995), розглядаючи поняття "професія", виділяє як найважливішу ознаку професіонала адекватну систему ціннісних уявлень, вимоги професії і право суб'єкта інтегрувати їх у своїй свідомості.

Подібний підхід характерний для А. Маслоу, який виокремлює рівні особистісного розвитку, розуміючи їх як рух людини до досягнення *стану самореалізації/самоактуалізації*, відповідно до ієрархії потреб.

Автор пише, що для досягнення самоактуалізації слід навчитися прислуховуватися до досвіду свого організму й довіряти йому, позаяк він володіє "біологічної мудрістю"; робити життєві вибори у напрямку особистісного зростання; не боятися своїх переживань; прийняти відповідальність за своє життя; бути сміливим, не боятися життєвих змін в умовах невизначеності; прагнути до досконалості у своїй справі; мати досвід *пікових переживань*; усвідомлювати свої здібності, своє призначення, відмовитися від психологічних захистів.

За таких умов, важливою постає здатність інтегрувати свідомий та неусвідомлений аспекти психічної діяльності, коли, як зазначав А. Маслоу, здорова творча особистість "якимось чином здійснює злиття і синтез первинних і вторинних процесів, свідомого і несвідомого, глибинного Я і свідомого Я і робить це витончено і ефективно"⁶⁸.

А.Маслоу вважав, що самоактуалізація реалізується через захопленість значущою роботою, коли людина виходить за межі її "Я". Подібно до цього В.Франкл розуміє процес самоактуалізації через служіння певній справі, через любов до другої людини (що виявляє два фундаментальних статуси існування людини – *прагнення одночасно до самотрансценденції і до самоідентичності*⁶⁹), а Е.Фромм убачав утвердження власного життя, щастя, розвитку, свободи людини у здатності любити, що дозволяє людині долати онтологічні межі самої себе, інтегруватися у життєвий контекст іншої особистості.

У трактуванні К. Юнга та А. Адлера самоактуалізація означає кінцеву мету розвитку особистості, досягнення нею єдності на основі якнайповнішої диференціації та інтеграції різних її граней.

У цьому зв'язку важливою постає *характеристика самоактуалізованої особистості* (за А. Маслоу):

⁶⁸ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; пер. с англ. Г. А. Балла (общ.ред.). – М. : Смысл, 1999. – 425 с. – С. 56.

⁶⁹ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – С. 339.

1) Ефективне й адекватне сприйняття реальності (сприйняття себе й інших такими, які вони є насправді); прийняття себе, інших, природи; філософське почуття гумору; готовність вчитися в інших.

2) Фокусованість на проблемі; ділова спрямованість; орієнтація на життєву мету, розрізнення мети і засобів.

3) Відсутність штучних, захисних форм поведінки; опір культурі, критичне ставлення до неї.

4) Потреба в усамітненні; автономія, незалежність від культури та оточення; стійкість до фрустрацій; відсутність схильності як до конформності, так і до бездумного бунтарства.

5) Вершинні або містичні переживання; спонтанність проявів, безпосередність, простота і природність; свіжість, пластичність сприйняття; творчість, креативність.

6) Суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер відносин з оточенням; відчуття спільності з іншими людьми; стійкі внутрішні моральні норми, гостре відчуття добра і зла; відсутність ворожості, заздрості та ін. негативних якостей.

А. Маслоу пише, що "самоактуалізовані люди всі без винятку залучені в якусь справу ... Вони віддані цій справі, вона є чимось дуже цінним для них – це свого роду покликання"⁷⁰.

"Всі люди такого типу прагнуть до реалізації вищих цінностей, які, як правило, не можуть бути зведені до чогось ще більш високого. Ці цінності (серед них – добро, істина, порядність, краса, справедливість, досконалість і ін.) виступають для них як життєво важливі потреби. Існування для самоактуалізованої особистості постає як процес постійного вибору, як невпинне вирішення гамлетівської проблеми "бути чи не бути". У кожен момент життя в особистості є вибір: просування вперед, подолання перешкод, що неминуче виникають на шляху до високої мети, або відступ, відмова від боротьби і здача позицій. Самоактуалізована людина обирає завжди рух вперед, подолання перешкод. Самоактуалізація разом з тим передбачає опору на власні сили, наявність у людини самостійної, незалежної думки з основних життєвих питань. Це – процес постійного розвитку і практичної реалізації своїх можливостей. Це "праця заради того, щоб зробити добрим те, що людина хоче зробити". Це "відмова від ілюзій, позбавлення від хибних уявлень про себе"⁷¹.

У цьому розумінні *акмеологія можна бути визначеною як наука про сенси (вищі – духовні – цілі) людини та шляхи їх реалізації/досягнення.*

⁷⁰ Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личности: Тексты. – М., 1982. – С. 110.

⁷¹ Немов Р.С. Психологія: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с.; Ч. 2. – 352 с.

Акме-синергетичний принцип циклічно-хвильового характеру будь-якого руху, зміни, розвитку. Універсальний характер розвитку виявляє його **триадний діалектичний хвилястий характер**, оскільки рух здійснюється принципово як коливально-хвилястий процес, аналіз якого на рівні найпростішої синусоїдальної моделі руху як тріадної сутності дозволяє побудувати "універсальну мову", котра, на думку академіка Л.І.Мандельштама, дозволяє синтезувати універсальні знання.

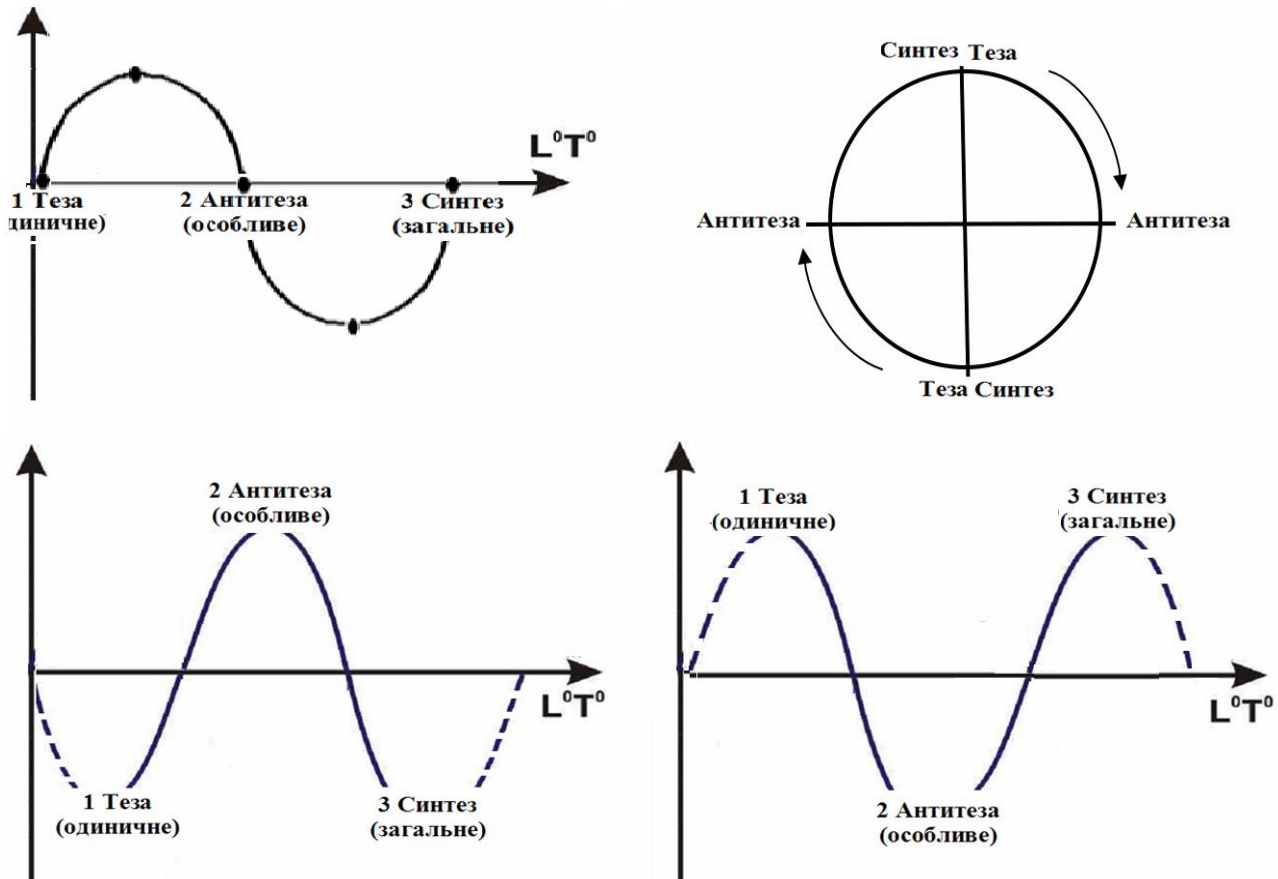


Рис. 10. Синусоїдальні моделі руху, які демонструють різні конфігурації фундаментальних триад: "теза – антитеза – синтез", "єдиничне – особливе – загальне"

Універсальний характер розвитку також реалізує його **циклічний** характер, який, у свою чергу, набуваючи універсального характеру, виявляє фрактально-голограмний, тобто самоподібний характер розвитку та будови будь-чого, що дозволяє проводити **моделювання соціально-педагогічної реальності на основі певних інваріантних начал**.

Прикладом може слугувати феномен фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та єдиничному, тобто метаглобальному, глобальному, локальному):

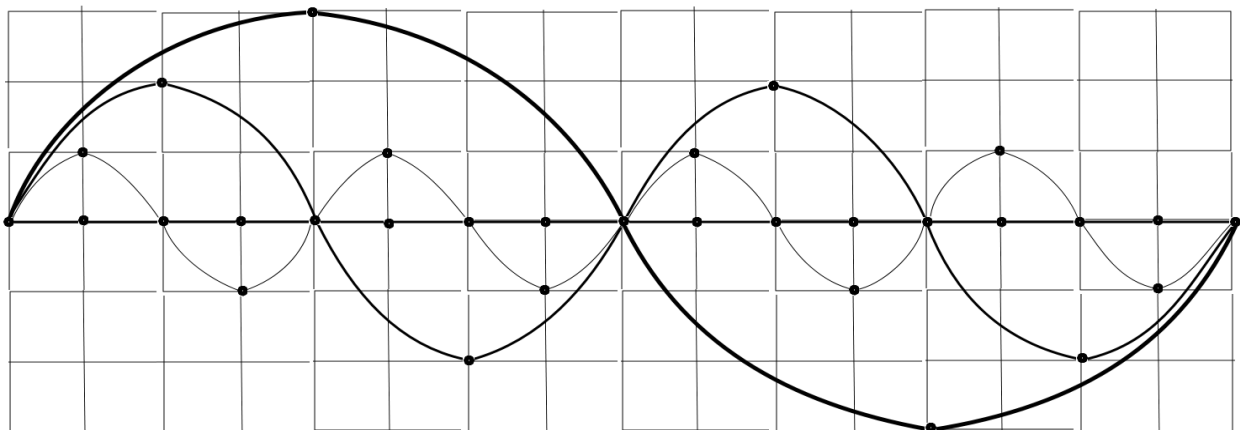
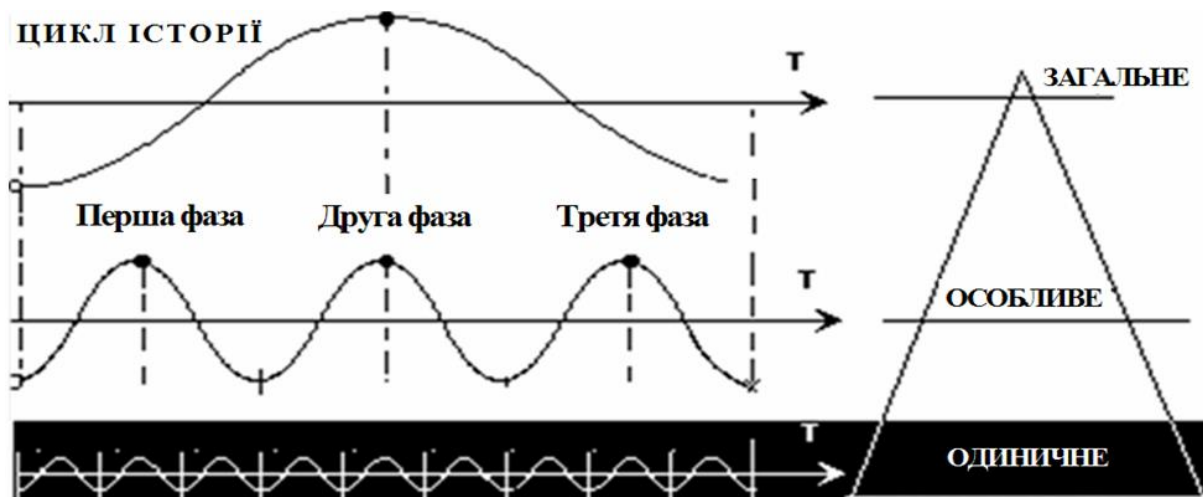


Рис. 11. Фрактальна вкладеність трьох циклів: локального (одиничного), глобального (особливого) та мегаглобального (загального)

Як бачимо, наведені фрактально-вкладені цикли, по-перше, мають різну кількість етапів свого розгортання, і, по-друге, локальний цикл характеризується тим, що деякі його етапи як підсилюються одним чи навіть двома етапами більш масштабних циклів, а деякі – навпаки, послабшуються:

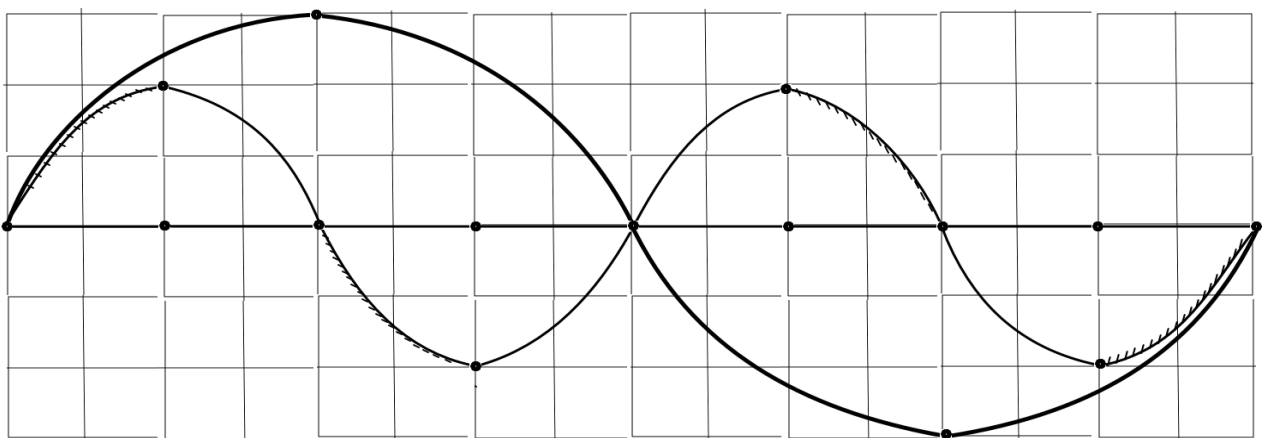


Рис. 12. Ілюстрація підсилення чи послаблення деяких етапів локального циклу

Етапи локального циклу можуть зазнавати як **підсилення** (коли напрям локального етапу збігається із напрямом глобального етапу), так і **послаблення** (коли напрям локального етапу не збігається із напрямом глобального етапу). Етапи резонансного підсилення на малюнку подано у заштрихованому вигляді.

Функція цього процесу обчислюється за формулою:

$$F(t_1, \lambda) = \cos(\eta/2 + 2t) + \lambda \cos t$$

При цьому $0 < \lambda < 1$

Наведений феномен підсилення чи послаблення етапів локального процесу, які можна умовно позначити як етапи *Інь* і *Ян*, виявляє додакові параметри – *сильне* та *слабке Інь*, *сильне* та *слабке Ян*.

Подамо **кватерну модель** розвитку будь-якого процесу. Тут, як бачимо, процес у точці "вмирання" одночасно постає як такий, що переходить у точку "зародження".

Цей перехід з одного стану у протилежний виявляється фазовим (синергетичним), який можна вважати як **синтез** двох попередніх етапів – **тези** (зародження, зростання, розквіт) і **антитези** (розквіт, падіння, вмирання).

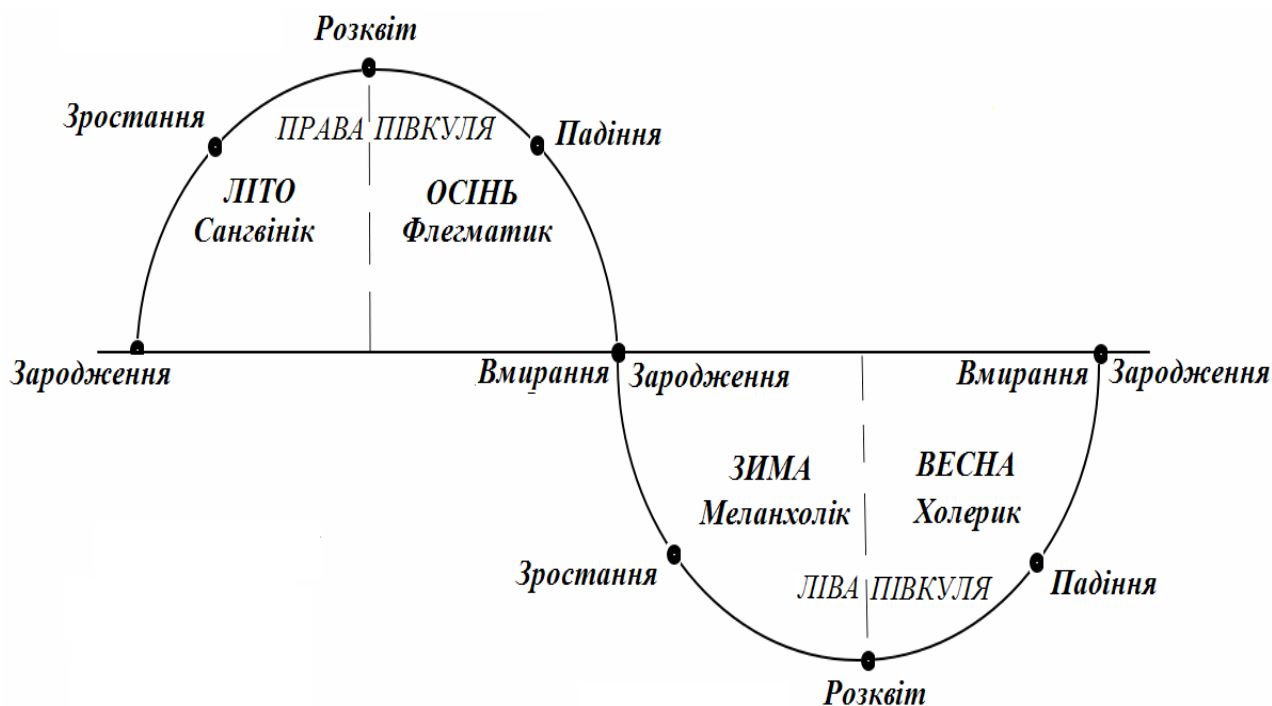


Рис. 13. Змістове наповнення розвитку хвильового процесу

Будь-який рух як невід'ємний атрибут Усесвіту – це, насамперед, хвиля, структура якої універсальна, оскільки будь-яка хвиля фіксує загальні для будь-якого процесу елементи – висхідну і низхідну гілки, а також точки максимуму, мінімуму і нулі функції.

Будь-який рух, реалізований як коливально-хвильова зміна, вивчається теорією коливань, що оперує універсальною мовою, яка дозволяє кристалізувати універсальні знання, застосовні до всіх галузей людської діяльності й пізнання (Л. І. Мандельштам).

Відтак, структура хвилі, яка є універсальною моделлю реальності, виявляє три основні стани, які виражаються в трьох базових хвильових модусах: максимум хвилі, мінімум хвилі, нуль функції.

Таким чином, крайніми станами цілісного процесу постають полюса, а нулем – серединний стан процесу. Якщо говорити про людину, то виходячи з розробленої концепції, можна зробити висновок про три психічні виміри людини, які доцільно співвіднести з трьома стратегіями осягнення буття – чуттєвою, раціональною і медитативною⁷², тобто правопівкульовою, лівопівкульовою та їх функціональним синтезом.

Слід також сказати, що в цілому правопівкульова (ПП) стратегія сприйняття, мислення і освоєння світу людиною є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, яке формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний і мотиваційно-смысловий контексти відображення дійсності, ініціюючи такі форми суспільної свідомості, як мистецтво і релігія.

Лівопівкульова (ЛП) стратегія, навпаки, виступає особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-смыслового контексту відображення навколишнього світу і ініціює науку і філософію.

Еволюція людини в онто- і філогенезі відбувається від ПП (яка в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ЛП) до ЛП, а від неї до їх функціонального синтезу. Останній має місце в стані медитації, де, як свідчать енцефалографічні дослідження, спостерігається функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі постають єдиним цілим⁷³.

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: ***в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20–25 років) і правої (20–25 років) півкуль***⁷⁴.

⁷² Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

⁷³ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40. Orme-Johnson David and Farrow John (eds.) Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. – N. Y.: MLU Press, 1977. – P. 187–207.

⁷⁴ Тульviste П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

Зазначимо, що часовий проміжок цих коливань відповідає циклу існування одного покоління. Такі цикли вдалося простежити (на кількісному рівні) безпосередньо на матеріалі соціально-психологічного клімату суспільства, а також за допомогою аналізу тих сфер, які піддаються впливу цього процесу – стилів архітектури, музики, моди та ін.

Як свідчить нова холістично-синергетична парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, що випливають з природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються". Внаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воедино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

При цьому важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К.К. Станіславський, В.П.Симонов та ін.).

Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини⁷⁵.

На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом уже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну⁷⁶).

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку підлітка: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові

⁷⁵ Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.

⁷⁶ Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с. – С. 10.

інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Э. Хантів, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану **актуалізаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) **формувальної педагогіки**, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В.Л. Райкова), що дозволяє говорити про **біфуркаційну педагогіку**, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, яка оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється. Це має схожість з "методом вибуху" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навчання, може значно підвищити свою шахову майстерність.

Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельников володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізується у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної (синергетичної) парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про наявність трьох *етапів освітнього маршруту людини*, які за фрактально-голограмним принципом на основі концентрованих кіл мають повторюватися у площині кожного етапу.

На першому етапі (охоплює дошкільний та шкільний вік) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсиотвірний та практично-прикладний аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу, реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

На другому етапі (охоплює зрілий вік людини) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та умінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

На третьому етапі (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини) реалізується інтеграційно-сенсиотвірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсиотвірно-світоглядне знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-оздоровчих практик. На третьому локальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує освітню функцію навчання впродовж життя:

Таблиця 1

Етапи розвитку людини у контексті освітнього маршруту

<i>ПЕДАГОГІКИ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ</i>	<i>ЦІЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ</i>	<i>ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ</i>	<i>ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ</i>	<i>ВІК ЛЮДИНИ</i>
<i>Актуалізаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	Обдарованість	<i>ТЕЗА</i> <i>Релігійно-міфологічний етап</i>	<i>Етап казково-міфологічного знання</i>	Дошкільний вік
			<i>Етап предметно-профільного знання</i>	Середній шкільний вік
			<i>Етап інтегрованого знання</i>	Старший шкільний вік
<i>Формувальна суб'єкт-об'єктна педагогіка</i>	Інтелект	<i>АНТИТЕЗА</i> <i>Етап профільної освіти</i>	<i>Етап фундаментального знання</i>	Старший шкільний вік – початок зрілого віку
			<i>Профільно-технологічний етап</i>	Зрілий вік
			<i>Етап інтеграції профільних знань та умінь</i>	Пізній зрілий вік
<i>Біфуркаційна суб'єкт-суб'єктна педагогіка</i>	Творчість	<i>СИНТЕЗ</i> <i>Духовно-сентиментальний етап</i>	<i>Сентиментально-світоглядний етап</i>	Пізній зрілий вік – початок похилого віку
			<i>Практично-технологічний етап входження у вічність</i>	Похилий вік
			<i>Етап входження у вічне життя</i>	Пізній похилий вік

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленої Я. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять:

- 1) період зародження, детермінований вірогідним світом;
- 2) період раннього дитинства, обумовлений образним світом;
- 3) період отрочства, що задається світом ангелів;
- 4) період юності, обумовлений природним світом;
- 5) період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом;
- 6) період зрілості, що задається етичним світом;
- 7) період старості, обумовлений духовним світом;
- 8) період підготовки до смерті, детермінований вічним світом⁷⁷.

Відтак, ми виявили певну закономірність еталонного розвитку людини у контексті освітнього маршруту із залученням головних категорій креативної педагогіки. Зазначене потребує подальших ґрунтовних теоретичних та практичних досліджень.

⁷⁷ Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

Проілюструємо методологічний ресурс універсальної парадигм розвитку.

Таблиця 2.

Узагальнена схема розвитку реальності

<i>Етапність розвитку</i>	<i>ТЕЗА</i>	<i>АНТИТЕЗА</i>	<i>СИНТЕЗ</i>
<i>Форми буття матерії</i>	Рух	Простір	Час
<i>Іпостасі Абсолюту</i>	Бог-Отець	Бог-Син	Бог-Дух
<i>Методологічні начала</i>	Загальне	Особливе	Одиничне (як фрактально-голограмне втілення загального та особливого)
<i>Реальність, за О.Ф. Лосєвим</i>	Єдине	Множинне	Ціле
<i>Типи логік</i>	Логіка визначення	Логіка доведення	Парадоксальна логіка
<i>Типи цивілізацій</i>	Примітивні соціуми	Традиційні соціуми	Інформаційні соціуми
<i>Етапи дорослості</i>	Дитина	Доросла людини	Зріла людини
<i>Орієнтація у світі</i>	Ставлення до інших	Діяльність	Ставлення до себе
<i>Модуси людини</i>	Громадянин	Фахівець	Особистість
<i>Форми діяльності</i>	Гра (процес)	Праця (продукт)	Творчість (процес + продукт)
<i>Розвиток індивіда</i>	Мотиваційна сфера	Операційна сфера	Інтегральна, творча сфера
<i>Форми взаємодії</i>	суб'єкт – суб'єкт	суб'єкт – об'єкт	суб'єкт–об'єкт–суб'єкт
<i>Субстрат ВНД</i>	Права півкуля	Ліва півкуля	Півкульовий синтез
<i>Етапи пізнання</i>	Чуттєво-конкретний	Абстрактно-логічний	Духовно-конкретний
<i>Механізми пізнання</i>	Традукція (трансдукція)	Індукція/ дедукція	Інсайт
<i>Шляхи пізнання</i>	Ірраціональний	Раціональний	Медитативний
<i>Форми освіти</i>	Виховання	Навчання	Виховання+навчання
<i>Форми впливу</i>	Ініціюючий	Формувальний	Творчий
<i>Ролі вчителя</i>	Вчитель-священик	Вчитель-фахівець	Вчитель-особистість

У зв'язку з цим можна говорити про три типи людей (в їх конституційному і психопатологічному вимірах), афективно-когнітивні особливості яких корелюють із зазначеними вище трьома півкульовими стратегіями пізнання і освоєння світу.

Так, можна виокремити полярні шизотимний, циклотимний і проміжний віскозний конституціональні типи (за Е. Кречмером), а також шизоїдний (шизофренія) і циклоїдний (циклічні психози) типи психічних хвороб (за П.Б.Ганнушкіним).

Можна сказати, що *шизофреніку* притаманне множинне, розщеплене лівопівкульове абстрактно-логічне світосприйняття в його крайньому патологічному вираженні, що проявляється у прагненні людини, яка знаходиться під владою цієї патології, все розчленовувати – схематизувати і атомізувати.

Для **циклоїдного** типу патології характерно крайнє вираження цілісного предметно-образного, чуттєво-експресивного правопікульового світогляду, що проявляється в тенденції все "тоталізувати", кристалізувати у формі цілісного надцінного уявлення або ідеї.

Таким чином, можна говорити про дихотомічні структури психологічних і соціальних явищ, одна з найважливіших з яких ілюструє інформаційну теорію емоцій П. В. Сімонова, що свідчить, що емоція (як правопівкульовий феномен) є результатом реакції людини на нестачу актуальної інформації (лівопівкульовий феномен).

У зв'язку з цим зазначимо, що В. М. Дильман пише про три головні гомеостазу організму (енергетичний, адаптаційний та регулятивний)⁷⁸, які, як вважає дослідник, є причиною трьох "нормальних" хвороб (гіперадаптоз, ожиріння, клімакс) і впливають з трьох взаємопов'язаних властивостей організму: здатності до репродукції (продовження роду), до регуляції потоку енергії (обмін речовин) та адаптації (приспосовування).

Наведені вище дихотомії можна проілюструвати на рисунку, де вони виявляють фрактальну подобу.

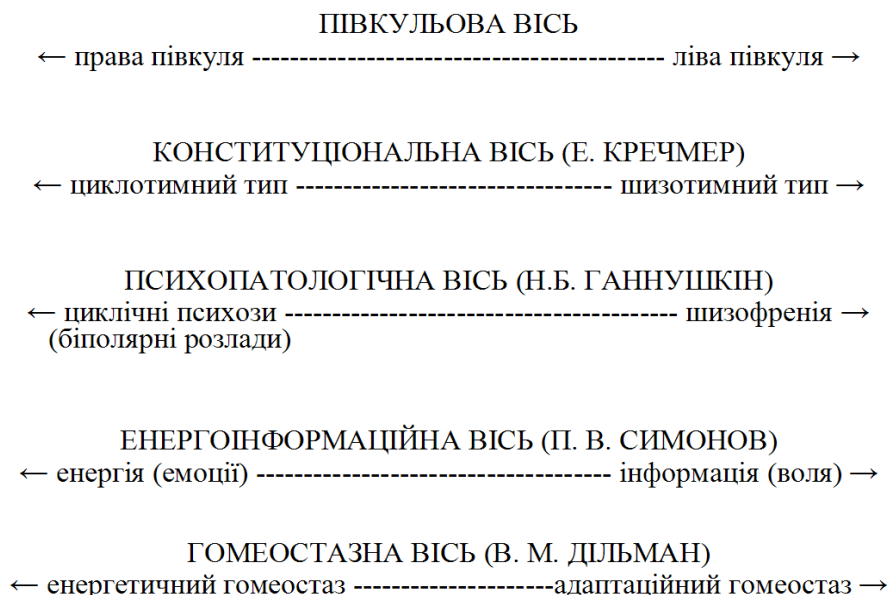


Рис. 14. Узгодженість осей, які відображають різні аспекти людини

Зазначена модель відповідає типологічній системі Е. Кречмера, який диференціював людей два полярних типи: шизотимний та циклотимний, між якими міститься проміжний віскозний тип. Шизотимний тип включає гіперестетичний (характеризується тонким розумінням естетичної форми), середній шизотимний та анестетичний (холодно-емоційний, педантичний, нечутливий). Циклотимний тип включає гіпоманічний (веселий), практичний (реаліст) та депресивний.

⁷⁸ Дильман В.М. Большие биологические часы. – М.: Знание, 1986. – 256 с. Дильман В.М. Четыре модели медицины. – Л.: Медицина, 1987. – 287 с.



Рис. 15. Циклічна типологічна система Е. Кречмера, побудована відповідно до інтегральної моделі психологічних феноменів людини

У зв'язку з цим розглянемо **принцип універсальності структурної ізомерії Всесвіту**.

Цей принцип, у свою чергу, впливає з філософського принципу тотожності буття і мислення (а також з антропного космологічного принципу, відображеного в парадоксі квантової фізики "Спостерігач"), що дозволяє виділити універсальну структуру мислення, на основі якої будується універсальна структура буття, що є ізоморфною будь-якій структурі Всесвіту.

Універсальна структура мислення реалізується у логічному квадраті, що традиційно використовується в якості мнемонічного прийому для запам'ятовування відношень між чотирма основними судженнями аристотелівської (класичної) логіки:

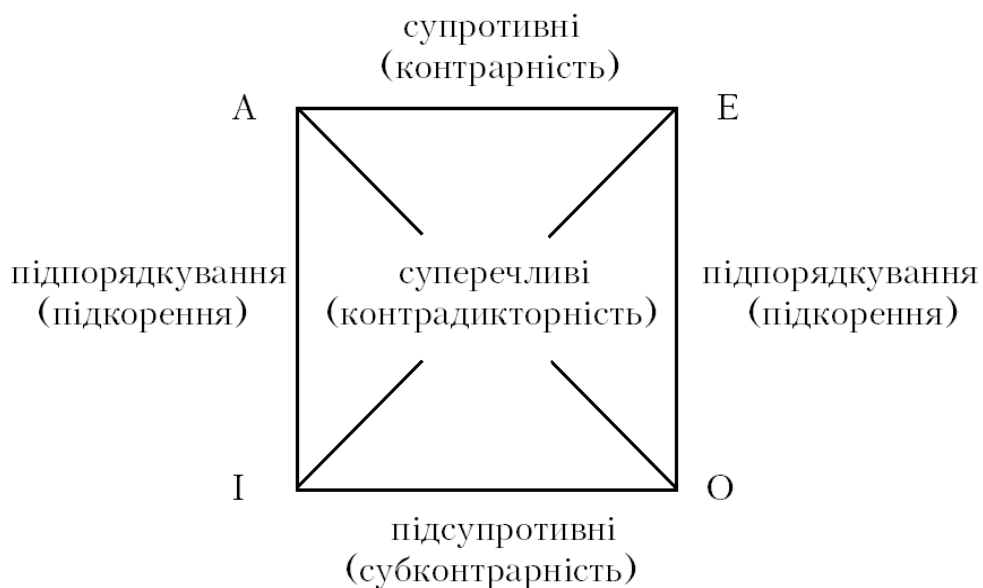


Рис. 16. Логічний квадрат

Букви А, Е, І, О символізують відповідним чином загальностверджувальне, загальнозаперечне, частковостверджувальне, частковозаперечне судження.

Між судженнями установлюються відношення підпорядкування, контрадикторності, контрарності, субконтрарності.

Універсальна система (або система систем), що будується на базі логічного квадрата, логічні терміни якого спроможні переходити один у одного, являє собою синтез класичної і некласичної (багатозначної) логік, перша з яких відбиває світ однозначно і чітко, а друга – багатозначно, нечітко. Перша відображає статичний аспект світу, друга – його динамічний аспект, де виявляються різноманітні процеси перетворення одн

ого в інше, розвиток і рух як фундаментальна характеристика нашого Всесвіту. Зрозуміло, що світ – такий же статичний, настільки і динамічний, тому адекватний відбиток цього світу можливий в сфері такої логіки, що з'єднує в собі статику і динаміку, що парадоксальним чином конститує взаємне перетворення речей і явищ. Така логіка іменується діалектичною; вона оперує динамічними, “рухливими”, “мінливими” поняттями.

На базі логічного квадрата (який у даному випадку можна було б назвати “діалектичним”) можна побудувати будь-яку систему. Подамо структуру Всесвіту, що базується на логічних відношеннях логічного квадрата, яку ми іменуємо “універсальною моделлю буття”:

поле		речовина
	простір	
рух		час

Рис. 17. Універсальна модель буття

У цій логічній схемі простір займає центральне місце, а також може розумітися і як фізичний вакуум (фотонний, світлоносний вакуум, "світовий ефір") – середовище реалізації взаємодій, потреба в якому в фізиці значно зросла останнім часом у зв'язку зі спробами створити теорію "великого об'єднання". Представлені експериментальні дані підтверджують існування в природі слабких неелектромагнітних полів, які мають інформаційні, організаційні властивості⁷⁹.

Простір як нейтральна сутність, що породжує світ, суперечить і одночасно не суперечить всім елементам аналізованої структури Всесвіту, що створює передумови для актуалізації парадоксальної діалектичної логіки.

Розглянемо логічні відношення між елементами Всесвіту. Час похідний від речовини, підпорядковується їй у тому розумінні, що, як показав М.А. Козирев, час відбиває організацію, структуру речовини⁸⁰. Можна зробити припущення, що час є функцією речовини, віддзеркалює характер її зміни в результаті руху,

⁷⁹ Мельник И.А. Осознание пятой силы. – Москва, Издательский дом "Фолиум", 2010. – 180 с.

⁸⁰ Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

розвитку (тобто час залежить від речовини, оскільки, як доводить теорія відносності, поблизу маси час уповільнює свою ходу пропорційно збільшенню гравітаційних сил).

А сам рух похідний від поля, підпорядковується йому, бо поле відображує взаємодію фізичних об'єктів, у результаті чого вони включаються в рух, який виступає функцією поля, що не має маси спокою і є наче рух у “чистому вигляді”.

Речовина та поле (як і час та рух), що доповнюють один одного, є контрарними (супротивними) сутностями. Окрім цього, речовина знаходиться в суперечливих відношеннях з рухом, а час – з полем, оскільки рух “згашає” речовину, яка при інтенсивному русі, близькому до швидкості світла, втрачає свої речовинні властивості й набуває польових.

Простір знаходиться у нейтральних відношеннях до чотирьох конструктів Всесвіту, які, до речі, співвідносяться з чотирма типами фундаментальної фізичної взаємодії: сильну взаємодію, що “тяжіє” усередину речовини, можна назвати “речовинною”; електромагнітну – “польовою”; слабку – “часовою” (слабка взаємодія співвідноситься з часом, оскільки вона не характеризується дзеркальною симетрією); гравітаційну – “динамічною”.

Г. Айзенк виділяє чотири головних психологічних виміри (шкали) людини: нейротизм, психотизм, екстраверсія, брехливість⁸¹. Подібно то того, як ДНК складається з чотирьох основ, як існують чотири основні типи нервової системи⁸², так ми маємо й чотири типи тканин живого організму. А. А. Заварзін вважав, що положення тканин як систем відображує найзагальніші сторони взаємодії живої істоти з навколишнім середовищем. Подамо модель співвідношення типів тканин та їх функцій:

- 1) епітелій – функція обмежування організму від середовища (речовина);
- 2) нерви – реакція на середовище (поле);
- 3) сполучна тканина меостаз (час);
- 4) м'язова тканина (рух):

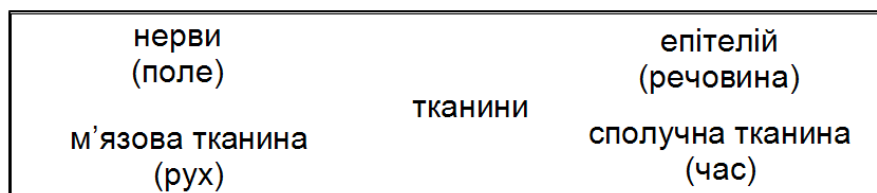


Рис. 18. Модель співвідношення типів тканин та їх функцій

⁸¹ Eysenck H.J. The Structure of Human Personality. – London, New-York, 1953. – P. 2. Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 478 p. Eysenck H.J. Asrtology: Science or Superstition? / H.J. Eysenck, D.K. Nias. – London: Maurice Temple Smith Ltd., 1982.

⁸² Конечный М. Психология в медицине / М. Конечный, М. Боухал. – Прага, Авиценум, 1983. – 405 с. – С. 23-24.

Ця схема узгоджується із схемою класів регуляцій, яка впливає з аналізу організму як цілісної системи [Сержантов, Гречаный, 1980]:

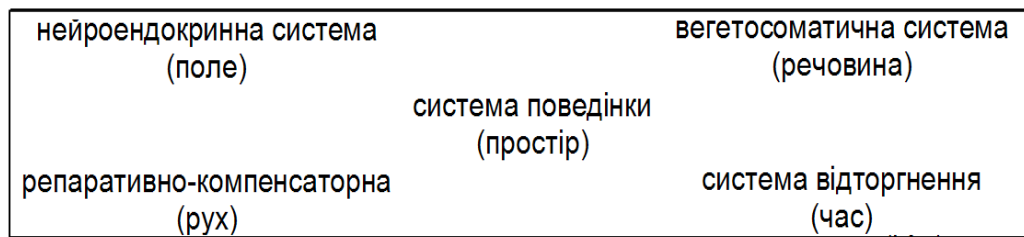


Рис. 19. Класи регуляцій людського організму

Базою для організменого гомеостазу (гомеостаз – “сталість середовища передбачає таку довершеність організму, щоб його зовнішні зміни в кожному мить компенсувались і зрівноважувались”⁸³) є “нейро-гуморальна регуляція” [Кассиль, 1978, с. 49].

Причому, гуморальну регуляцію можна співвіднести з речовиною, а нейрорегуляцію – з полем. Речовинна (гуморальна) регуляція визначає, на наш погляд, конституціональний тип людини, а польова регуляція – її темперамент.

Нейросистема людини в регуляторно-гомеостатичному плані реалізується на ґрунті вегетативної нервової системи, що складається з двох ланок – симпатичної та парасимпатичної, які відносяться одна до одної зворотно-кореляційним чином.

“У нормальних умовах життєдіяльності організму підвищення симпатичної активності постійно компенсується зростанням парасимпатичної активності”⁸⁴.

Пов’язати нейронний та гуморальний типи гомеостазу дозволяє теорія В. Гесса, який ще в 1925 році запропонував розділити фізіологічні функції, або, точніше, реакції організму, на дві великі групи – ерготропні (енергозатратні) та трофотропні (енергонакопичувальні), які співвідносяться з активністю симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи.

Враховуючи те, що енергія та інформація виступають як відносно протилежні та взаємодоповнюючі сутності (про що йдеться в наступній главі), можна дійти висновку, що тут ми маємо два протилежних типи гомеостазу (або два типи регуляції поведінки людини, за Б.Г.Ананьєвим⁸⁵) – енергетичний та інформаційний. Логічну координацію систем гомеостазу можна виразити схемою:

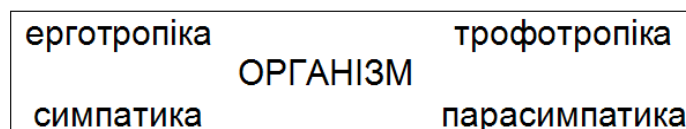


Рис. 20. Логічна координація систем гомеостазу

⁸³ Вербер Бернар Энциклопедия Относительного и Абсолютного знания [пер. с фр. К.В. Левиной]. – М.: ГЕЛИОС : РИПОЛ классик, 2009. – 384 с.

⁸⁴ Кассиль Г. Н. Внутренняя среда организма. – М.: Наука, 1978. – 224 с. – С. 64, 68–69.

⁸⁵ Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.

Наведемо темпераментальний аспект людини, який реалізує темперамент – стійку сукупність індивідуальних психофізіологічних особливостей особистості, пов'язаних з динамічними, а не змістовними аспектами діяльності. Темперамент становить основу розвитку характеру. З фізіологічної точки зору він зумовлений типом вищої нервової діяльності людини і проявляється в поведінці людини (характеру), ступінь її життєвої активності.

<i>Сангвінік</i>	ПОЛЕ	<i>Флегматик</i>
<i>Холерик</i>	РУХ	<i>Меланхолік</i>

Рис. 21. Темпераментальна модель людини

Цікаво, що Кант приблизно в такій же формі уявляв собі координацію темпераментів: сангвінік протирічить меланхоліку, а холерік – флегматику.

Крім цього, сангвінік и холерік, а також меланхолік и флегматик при сполученні один з одним нейтралізуються⁸⁶.

Ці висновки узгоджуються з нашою темпераментальною моделлю, яка засвідчує взаємну координацію психотипів людини.

У павловсько-гіпократівській класифікації розрізняють чотири темпераменту, які І.П.Павлов називає типами вищої нервової діяльності:

1 – жвавий тип (сангвінік), що характеризується великою силою збудливого і гальмівного процесів, їх врівноваженістю і високою рухливістю (тип сильний, врівноважений, рухливий);

2 – спокійний тип (флегматик), що володіє високою силою і достатньою врівноваженістю збудливого і гальмівного процесів, але малої їх рухливості (тип сильний, врівноважений, інертний);

3 – нестримний тип (холерик) має сильний збудливий процес при слабкому гальмівному (тип сильний, але не врівноважений),

4 – слабкий тип (меланхолік), відрізняється малою силою збудливого та активного гальмівного процесів.

Відзначимо, що "чисті" темпераменти в житті зустрічаються рідко, зазвичай комбінація властивостей більш різноманітна. Більш пізні дослідження Б.М. Теплова і В.Д. Небиліцина дозволяють зробити висновок про наявність більшої кількості типів вищої нервової діяльності при різному комбінуванні і різній питомій вазі основних типологічних характеристик особистості.

При цьому можна говорити про проміжні типи (сангво-флегматик, сангво-холерик, флегмо-меланхолік), а також про змішані (наприклад, флегматик з рисами сангвініка і холерика і т.ін.), що дозволяє теоретично диференціювати

⁸⁶ Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – М., 1982 – 319 с. – С. 248-249.

120 типів, заснованих на 4 варіаціях за силою нервових процесів, 3-х – за врівноваженістю та 10-ти – за ступенем рухливості.

Психічні модуси людини корелюють як з чотирма типами півкульової активності, так і з чотирма типами неврозів, які П.В. Симоновим пов'язуються з порушенням одного з відділів головного мозку⁸⁷.

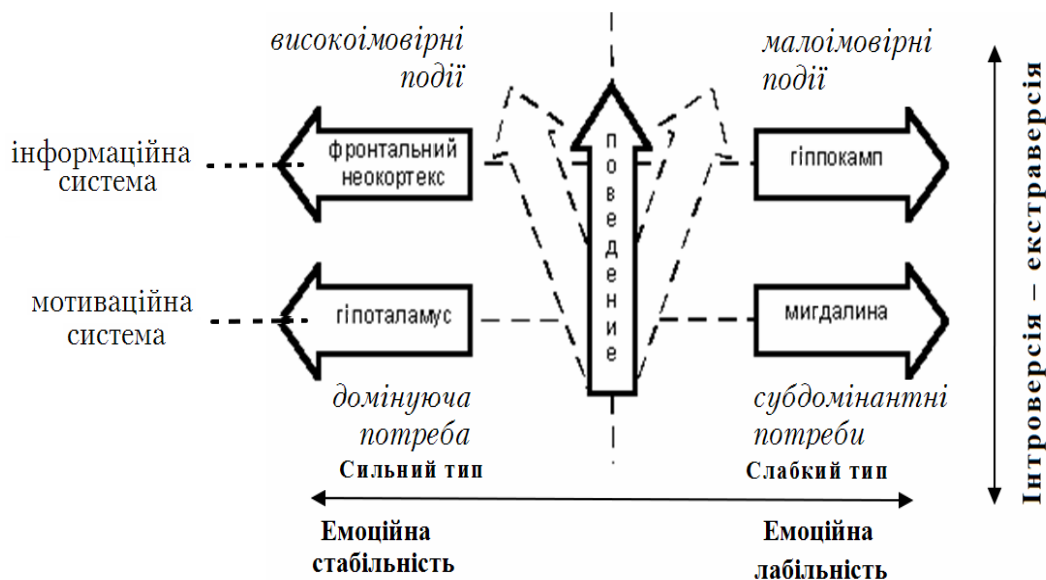


Рис. 22. Схема функціональної спеціалізації структур мозку, що беруть участь в генезі емоційних реакцій

Так, меланхолік схильний до нерішучості, тривоги, боязкості при загостреній чутливості до незначних сигналів (що відповідає функціональним особливостям гіпокампа, психастенія).

Холерик – у полоні прагнення до задоволення домінуючої потреби, мало рахується з одночасно існуючими мотивами (гіпоталамус, істерія).

Флегматик характеризується тим, що його активність може бути збудженою сигналами дуже важливих і високоімовірних подій (фронтальний неокортекс, невроз нав'язливих станів).

Сангвінік має схильність до позитивних емоцій, високої допитливості, нехтування невдач (мигдалини, неврастенія).

У зв'язку з цим наведемо міркування В.В.Рибалки з приводу профілактичної та гігієнічної робота спеціалістів з представниками різних типів темпераменту, оскільки "ще давньогрецький лікар Гіпократ вбачав за кожним типом темпераменту схильність до тієї чи іншої хвороби. Конкретизуючи ці думки, сучасний одеський психолог Б.Й.Цуканов довів, що існують так звані переважаючі хвороби для кожного типу темпераменту. За його даними, холероїди можуть захворіти, в певних несприятливих умовах, вірогідніше за все, гепатитом та холециститом, сангвіноїди – інфартом міокарда, меланхолюїди – стенокардією та гіпертонією, а флегматоїди – шлунковими

⁸⁷ Симонов П. В. Кортико-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.

хворобами. Він увів ще один тип темпераменту – врівноважений, посередній, який може захворіти перш за все нирковими та легеневими (!) хворобами. Автор цих строк виявив умови виникнення та загострення цих хвороб – так звану психофізіологічну, природну і штучну, неконгруентність особистості і визначив шляхи пом'якшення їх перебігу. Є підстави вважати, що представники з посереднім типом темпераменту утворюють невраховану спеціалістами групу ризику в ситуації коронавірусної пандемії, в медичному фокусі якої лежить саме особливий тип пневмонії та послаблення імунної системи людини"⁸⁸.

На цій основі подамо інтегральну модель психологічних феноменів людини, яка базується на *парадигмі циклічності*.

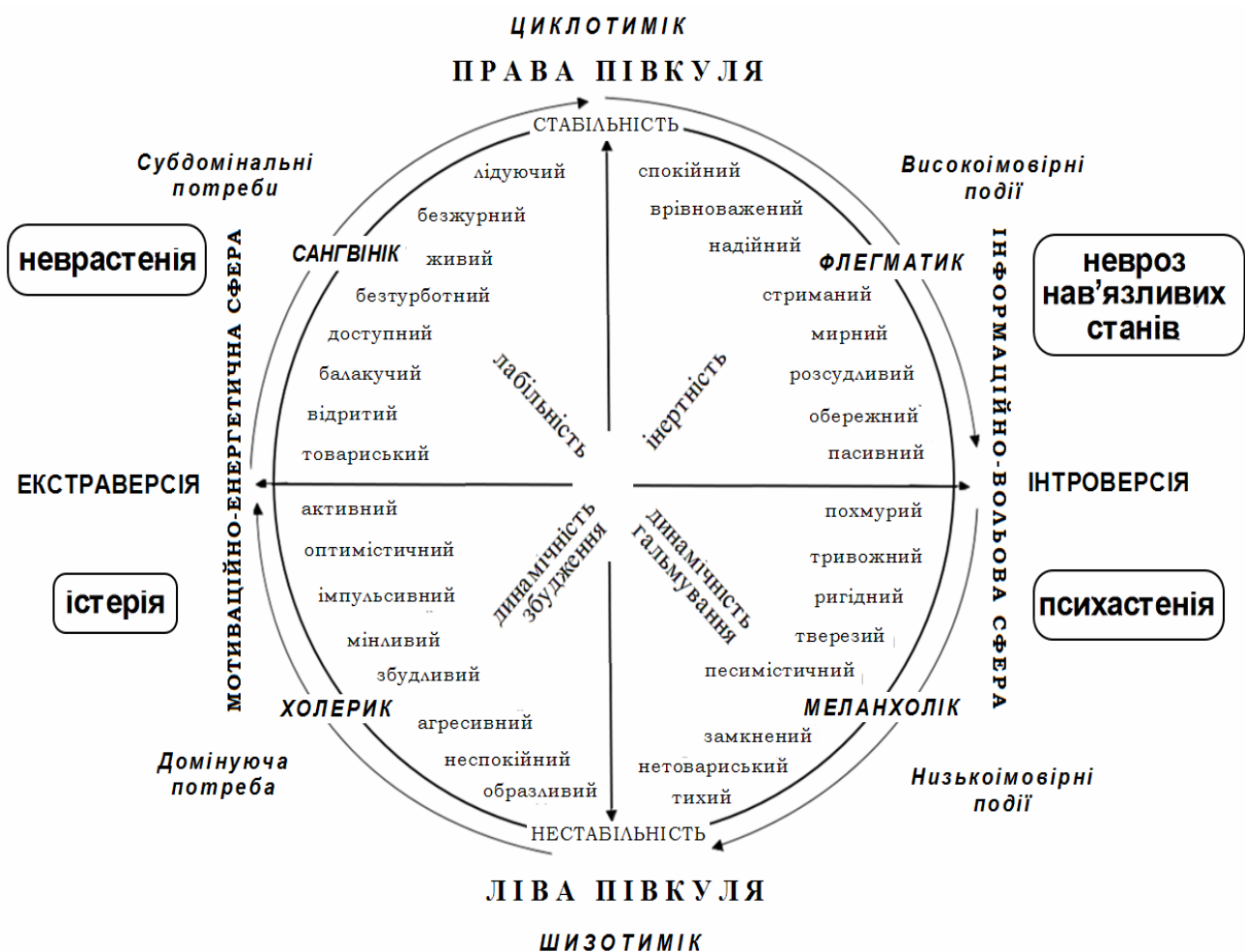


Рис. 23. Інтегральна модель психологічних феноменів людини

⁸⁸ Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19: Методичний посібник / Авт. кол.: Рибалка В.В., Помиткін Е.О., Ігнатович О.М., Павлик Н.В., Іванова О.В., Радзімовська О.В., Становських З.Л., Калюжна Є.М., Кабиш-Рибалка Т.В.; за ред. Рибалки В.В. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. – 123 с. – С. 14.

Чотири психотипи, як і чотири типи неврозів, співвідносяться з *чотирма гострими афективними реакціями*⁸⁹:

- *інтрапунітивні* (що є розрядження агресії шляхом автоагресії – нанесення собі шкоди),
- *екстрапунітивні* (розрядження афекту шляхом агресії на оточення),
- *іmunітивна реакція* (розрядження шляхом утечі від афективної ситуації),
- *демонстративні реакції* (коли афект розряджається у "спектакль").

Зазначені чотири аспекти людини в їх структурно-динамічному синтезі кристалізують "Я", особистість людини як ціле, що виявляється в нерозв'язній *чотьюхаспектній* проблемі "*бути собою серед інших*".

Ця проблема відбивається в сфері чотирьох аспектів людини –

- (1) інстинктивно-перцептивного ("*бути*" – базальний рівень занепокоєння при неврозі страху – психастенія);
- (2) емоційно-мотиваційного ("*бути серед інших*" – неврастенія);
- (3) когнітивно-рольового ("*бути собою серед інших*" – істеричний невроз);
- (4) ціннісно-світоглядного ("*бути собою*" – невроз нав'язливих станів).

Зазначені чотири аспекти відповідають (згідно з філософським принципом єдності світу) динамічним фазам кристалізації групи (колективу)⁹⁰:

фаза 1 (орієнтація і залежність, коли виявляється прагнення до пошуку взаємних контактів, точок дотику – рівень перцепції);

фаза 2 (конфлікти і протест, коли виявляється взаємна поведінкова неузгодженість членів групи в зв'язку з невідповідністю їх мотивацій і емоційних станів);

фаза 3 (розвиток зв'язків і співробітництва, коли кристалізується рольовий початок, що дозволяє свідомо виконувати певні групові ролі, які узгоджують активність членів групи);

фаза 4 (цілеспрямована діяльність, реалізована в сфері спільних цілей і світоглядної бази).

Психічні розлади виникають в результаті форсування (укорінення) того чи іншого психологічного стану (аспекту) людини. Так, укорінювання в психологічному стані холерика відповідає, на нашу думку, істерії (демонстративність переживань), оскільки в даному випадку маємо тенденцію до розвитку емоційного правопівкульового (сугестивного: як вважають деякі дослідники, в стані гіпнотичного трансу активна переважно права півкуля) компоненту поведінки, який сполучається з лівопівкульовою поведінкою, що передбачає нагнітання реакції демонстративно-істеричного, екзальтованого характеру.

⁸⁹ Патофизиологические исследования у подростков. Л.: Изд. ЛГУ, 1981. 344 с.

⁹⁰ Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. М.: Изд. МГУ, 1988. 200 с. С. 18, 28.

Укорінювання в психологічному стані меланхоліка відповідає психастенії (стан страху, невпевненості, вагання), що впливає з особливостей лівопівкульового реагування на малозначні, низьковірогідні сигнали.

Укорінювання в психологічному стані флегматика відповідає неврозу нав'язливих станів.

Укорінювання ж у психологічному стані сангвініка відповідає неврастенії (перенапрузі), оскільки в даному випадку наявний розвинутий правопівкульовий емоційний стан збудження, що призводить до виснаження емоційних ресурсів психіки людини.

І якщо активність правої півкулі співвідноситься з нервовими процесами збудження, а лівої – гальмування, то у хворих на неврастенію баланс нервових процесів зсунутий у бік процесів гальмування, а у хворих на невроз нав'язливих станів – у бік процесів збудження⁹¹, що пояснюється вищевикладеними міркуваннями.

Крім цього, як бачимо, психастенія характеризується домінуванням лівопівкульової активності, коли друга сигнальна система переважає над першою, що і підтверджується дослідженнями. А істерія характеризується переходом від лівої до правопівкульової активності, тобто переважанням першої сигнальної системи над другою, що знову ж підтверджується дослідженнями⁹².

Відповідно до того, що у структурі людини наявний центральний нейтральний аспект – проміжний віскозний конституціональний тип, за Е.Кречмером, що відповідає стану півкульового синтезу, котрий фіксується у процесі медитації, молитви, творчій активності, то цей проміжний, центральний психофізіологічно-конституційний стан може вважатися акмеологічною метою психофізіологічно-конституційного розвитку людини.

Загалом, ***фундаментальний механізм розвитку*** розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається. При цьому, відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним й тим самим: старе за таких умов не просто відкидається чи знищується, але, висловлюючись мовою філософії, "знімається", коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності.

⁹¹ Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. Л.: Изд. ЛГУ, 1983. 167 с. С. 97.

⁹² Справочник по психиатрии под ред. А. В. Снежевского. М.: Медицина, 1985. 416 с. С. 240.

Відтак, ми фіксуємо три наріжні етапи/стадії розвитку будь-чого у контексті *універсальної парадигми розвитку*:

1) теза – 2) антитеза – 3) синтез.

Третій етап розвитку будь-якого предмета і виступає вищою, граничною метою (сенсом) цього розвитку, що реалізує саме акмеологічний зміст та надає акмеології важливого методологічного підґрунтя, що дозволяє легко виокремлювати кінцеву та локальні цілі, а також окреслювати універсальний механізм їх досягнення, що полягає в синтезі протилежностей, оскільки третьою стадією розвитку завжди виступає синтез протилежних – першої та другої стадій.

Наведемо кілька прикладів. Визначимо мету, сенс, акмеологічний зміст діяльності людини. Для цього слід розглянути розвиток форм діяльності:

(1) **Теза**: гра (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно "мистецтву заради мистецтва"). В більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозволями, коли праця могла супроводжуватися співами, розповідями казок.

(2) **Антитеза**: праця (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції ми спостерігаємо диференціацію праці і дозволів, коли остання почала пов'язуватися з неробочим часом.

(3) **Синтез**: творчість (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). У творчості праця та дозволи сполучаються, поєднуються.

Відтак, мета діяльності та, у більш широкому сенсі, життєдіяльності – **творчість**.

Наведемо другий приклад. Визначимо мету і сенс життя людини. Для цього виокремимо три наріжних етапи життя:

- (1) народження –
- (2) розквіт і стабілізація –
- (3) вмирання.

Третій етап, вмирання, повторює народження, але на більш високому рівні розвитку, який реалізує перехід людини в іншу якість. З цієї позиції життя людини може розумітися як "достойна підготовка до смерті" (Я.А. Коменський). Відтак, якщо сенс життя людини визначається її "підготовкою до смерті", то вищою метою цього життя буде формування у неї таких якостей, які б дозволили зустріти свою смертну годину як найважливіший момент життя. З іншого боку, вмирання є синтез двох попередніх етапів, тому в потойбіччі, як

засвідчили феномени людей, що побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя (про що в своїх книгах пишуть Р. Моуді і ін. автори), вищі цінності життя не зникають: люди, які повернулися до життя, починають, як правило, пізнавати світ, інтенсивно вчитися, розширювати свій кругозір, здобувати другу, третю освіту. Крім того ці люди починають вірити в Бога (якщо були атеїстами), перестають бути релігійними фанатиками (якщо були такими до клінічної смерті), починають цінувати життя, любити навколишній світ, сповнюються вищими життєстверджуючими цінностями, прагнуть розуміти загальний зв'язок усього з усім, що дозволяє усвідомити, що кожен вчинок людини має "симетричні" наслідки, що впливають з моральних особливостей цього вчинку та реалізують універсальні закони – фізичні закони збереження та духовно-моральний закон "відплати".

(6)

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем.

При цьому зазначимо, що тут ми використовуємо *фрактально-голограмне моделювання педагогічної дійсності*, що реалізується через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу системного аналізу: на думку Ю.А. Черняка, системний аналіз – "це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному", коли теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення, а в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення⁹³. Як писав Я.А. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів"⁹⁴. Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних містичних учнів: як зазначає Шрі Ауробіндо, "якщо б не було прихованої тотожності, цієї тотальної єдності, що лежить в основі всього сущого, ми були б не здатні володіти хоча б якимось знанням про світ і про істот"⁹⁵.

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. В. Третьяка, директора *Інституту високих технологій* (Київський національний університет ім. Т. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають спрощенні – "*нечіткі семантичні контури*", що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – *нечіткому, діалектичному, багатозначному*,

⁹³ Черняк Ю.А. Простота сложного. – М.: Знание, 1975. – 234 с. – С. 51.

⁹⁴ Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 486 с. – С. 483.

⁹⁵ Сатпрем Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 159.

метафоричному, багатовимірному, нелінійному, творчому – мисленню та способу пізнання й освоєння світу.

Відповідно, ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти є: *всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства та створення умов для її самореалізації як громадянина держави; спрямованість на формування таких аспектів особистості людини, як талант, розумові, фізичні, моральні якості, свідомість, інтегрованість у суспільне буття (творчий, культурний, освітній потенціал), кваліфікований, компетентний фахівець, формування покоління, що навчається впродовж життя, створення та розвиток цінностей громадянського суспільства.*

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати *три глобальні педагогічні цілі розвитку людини* (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – генератором ідей, ерудитом, критиком):

гносеологічну – формування особистості через освіту як цілісну систему;

праксеологічну – формування фахівця через навчання;

аксіологічну – формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання.

Суттєво, що зазначений *фундаментальний тріадний методологічний принцип* диференціації реальності, який ми розробляємо, відповідає компетентнісному підходу до формування загальноєвропейського освітнього простору, відповідно до якого формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснюється за трьома напрямками (фахова підготовка, методологічна культура, педагогічна творчість), що співвідноситься з узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця, яка, відповідно до А.А. Сбруєвої, включає

- 1) модель діяльності,
- 2) модель професійних характеристик,
- 3) модель розвитку⁹⁶.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що *еталонною/акмеологічною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету* –

⁹⁶ Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка. Суми: Університетська книга, 2005. 320 с. С. 159.

формування фахівця, патріота та особистості. Таким чином, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холістична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин (див. *загальну теорію систем Ю.А.Урманцева*).

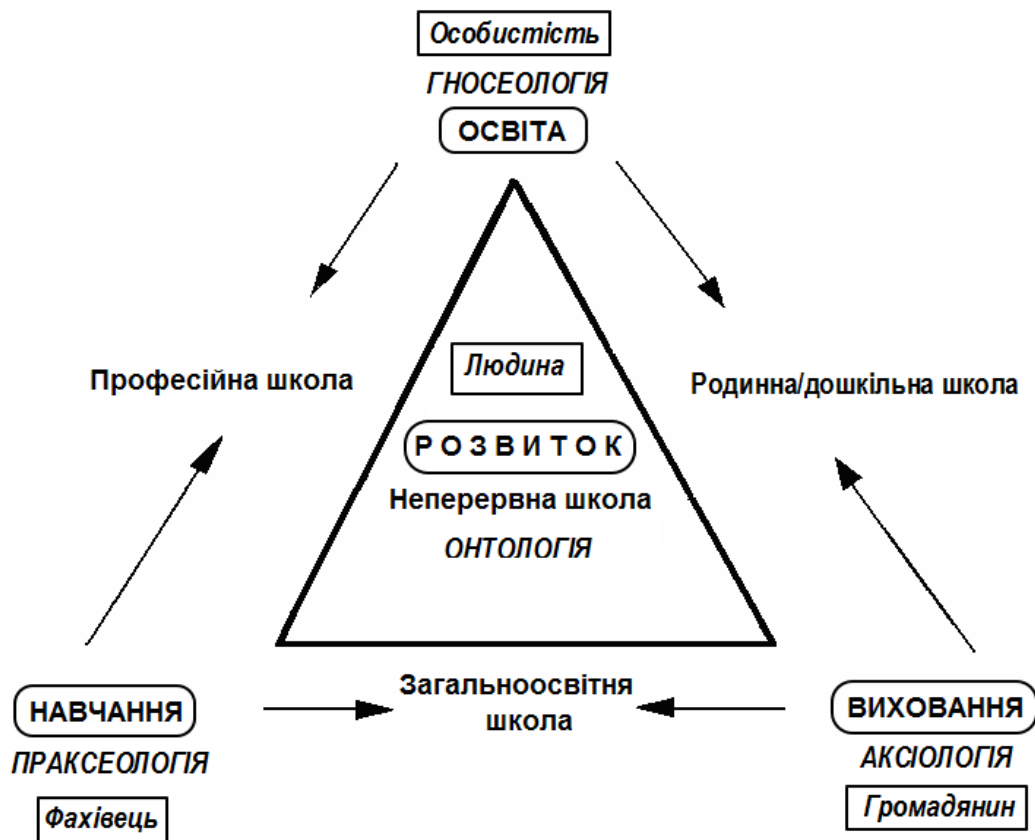


Рис. 24. Модель школи як суспільного інституту. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Формування гармонійної особистості

Як засвідчує аналіз наукових джерел та наші дослідження, головним аспектом особистості як тотожної тільки собі унікальної вільної сутності постає **свобода**, що виявляється як внутрішня мотивація. Остання, як засвідчують психологічні дослідження, реалізується в так званій надситуативній творчій діяльності (як способі трансцендування наявної життєвої ситуації). Тобто внутрішня мотивація, що звільняє людину від детермінації зовнішнього середовища, реалізує творчий акт, який виступає діяльністю, вільною від

зовнішніх впливів, діяльністю заради самої діяльності⁹⁷, подібно до "мистецтва заради мистецтва".

Так, В. А. Петровський стверджує, що в надситуативній активності активно-неадаптивного виходу людини за межі відомого і заданого проявляється суб'єктність, тенденція людини діяти у напрямку оцінки себе як носія вільної причинності⁹⁸.

Такий надситуативний мотив поведінки характеризується спонуканнями, які є надлишковими з точки зору задоволення актуальних потреб і які можуть навіть перебувати на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної цілі не виникає з безпосередніх вимог ситуації⁹⁹.

Однак саме ці характеристики (вихід за межі потребова-ситуативної детермінації) й описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Органічно пов'язаним з внутрішньою мотивацією і надситуативною активністю є феномен творчої діяльності: Д. Б. Богоявленська виявила, що творча активність не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети і високим рівнем креативності¹⁰⁰.

Тому формування внутрішньої мотивації до певного виду діяльності впливає з розвитку творчої складової виховання, коли формування (і розвиток) творчої особистості є головним механізмом кристалізації внутрішньої (самодетермінантної) мотивації поведінки людини, а творчість при цьому є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її освоєння.

Тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта долати принцип доцільності, виходити за рамки "тут і тепер"¹⁰¹, як уміння бачити ціле раніше частин, трансцендувати, переборювати межу безпосередній даності і використовувати у процесі реалізації механізму цілепокладання категорії потенційно-можливого, віртуального. Отже, саме **творчість є наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до самодетермінації.**

Важливо, що внутрішня мотивація формується на шляхах непрагматичної діяльності (якою і виступає творчість): експерименти Річарда де Чармса показали, що **якщо людина отримує винагороду за роботу, яку вона робить за власним бажанням, то внутрішня мотивація цієї діяльності буде слабшати; а якщо ж людина не винагороджується за нецікаву діяльність,**

⁹⁷ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

⁹⁸ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. – 512 с. – С. 91.

⁹⁹ Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992. – 223 с.

¹⁰⁰ Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с. – С. 34–59.

¹⁰¹ Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

то внутрішня мотивація до неї може парадоксальним чином посилитися¹⁰².

Відтак, *творча активність реалізується принципово як непрагматична діяльність, не спрямована на отримання результатів.*

Важливе те, що внутрішньо мотивована діяльність, що характеризується творчими рисами, приносить людині значне задоволення, коли з'являється **"відчуття потоку", самодетермінації і компетентності**, які характеризується певними психофізіологічними і поведінковими аспектами:

- відчуття повної (розумової і фізичної) включеності в діяльність;
- повна концентрація уваги, думок, чуттів на занятті, що вилучає зі свідомості сторонні думки і відчуття;
- чітке знання того, що слід робити у певний момент часу, ясне усвідомлення мети діяльності, повне підкорення вимогам, які йдуть від самої діяльності;
- чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконується робота, чіткий і визначений зворотний зв'язок;
- відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки;
- відчуття суб'єктивної зупинки часу, або час починає перебігати дуже швидко;
- втрата звичайного відчуття чіткого усвідомлення себе і свого оточення, "розчинення" у справі;
- відчуття компетентності – усвідомлення людиною всієї повноти своїх можливостей, стан "я знаю, я можу", що дозволяє педагогу відчувати себе професіоналом в своїй сфері;
- відчуття самодетермінації (внутрішній локус контролю) – це усвідомлення педагогом себе причиною своїх дій і вчинків¹⁰³.

Р. де Чармс показав, що всі **жорсткі зовнішні вимоги до людини знижують відчуття потоку**. І якщо людині вдається протистояти цим вимогам, то у неї з'являється, по-перше, задоволення від діяльності, по-друге, виникає відчуття самостійності і розуміння себе причиною своїх дій. У протилежному випадку, коли людина не може протистояти зовнішнім вимогам, то вона втрачає контроль над своїм життям, що призводить до відчуття незадоволеності, страху перед майбутнім, невпевненості в собі.

¹⁰² Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – С. 727.

¹⁰³ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.; Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.; Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.; Deci E. L., Ryan R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. 227-268.

Едвард Діси показав, що *відчуття людиною самої себе як компетентного діяча і самодетермінованої особистості виступає її базовими потребами*.

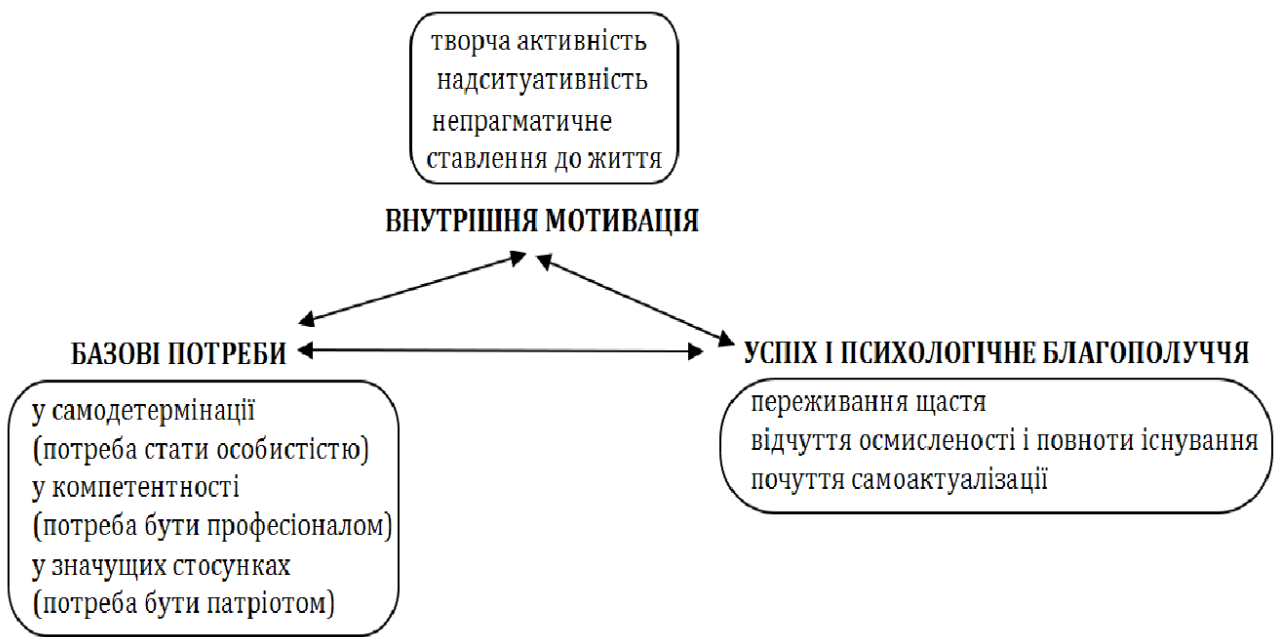
З іншого боку, задоволення цих базових потреб в тій або іншій діяльності вмикає *механізм формування внутрішньої мотивації до цієї діяльності*, як і остання виступає чинником реалізації відмічених базових потреб, з якими тісним чином пов'язана ще одна базова потреба, – *потреба в значущих відносинах*.



Наведені вище результати дозволили Е. Діси і Р. Раяну на базі Ротчерського університету (*Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, University of Rochester*) створити *теорію когнітивної оцінки*, згідно якої людина в процесі тієї або іншої діяльності проводить оцінку трьох параметрів: *причинного* (коли людина прагне з'ясує, що є причиною її дій – вона сама або дещо ззовні), *компетентнісного* (пов'язаного із з'ясуванням ефективності діяльності) і *соціального* (коли людина, включена в діяльність, прагне з'ясувати, наскільки її діяльність сприяє підтримці значущих міжособистісних взаємин).

В умовах, коли людина упевнено локалізує причину своїх дій в собі, вважає себе компетентною і інтегрованою в соціальну систему значущих відносин, ця людина формуватиме внутрішню мотивацію своєї діяльності (поведінки), а сама діяльність набуває творчих рис, приносячи людині успіх і психологічне благополуччя. Останнє ініціює переживання щастя, відчуття свідомості і повноти свого існування, відчуття самоактуалізації.

Як засвідчили дослідження, психологічне благополуччя безпосереднім чином визначається процесом задоволення базових потреб, оскільки чим вищим є рівень задоволення базових потреб, тим вищим є рівень психологічного благополуччя особистості:



Подібно до того, як існує дихотомія "внутрішня мотивація – зовнішня мотивація", так само була виявлена і дихотомія "внутрішні/зовнішні цінності" людини. При цьому внутрішні цінності окреслюють особистісне зростання, міжособистісні взаємини, інтелектуально-естетичний розвиток, а зовнішні – фінансовий успіх, зовнішню привабливість і силу (владу), а також славу, популярність¹⁰⁴.

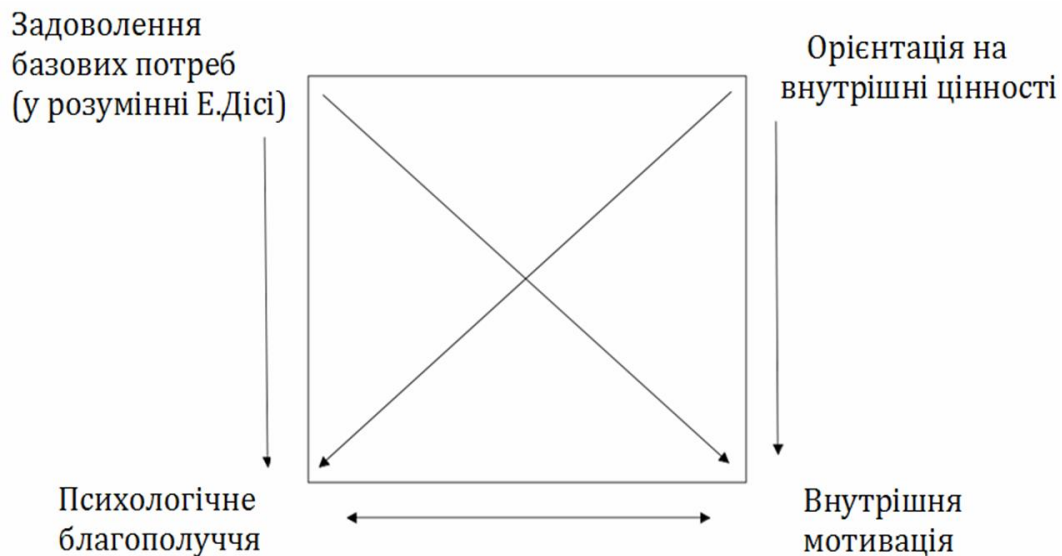
Суттєво, що люди, орієнтовані на зовнішні цінності, як правило мотивовані зовнішніми чинниками, а також мають достатньо низький рівень психологічного благополуччя, оскільки зовнішні чинники завжди непостійні і можуть створювати кризові зони соціально-матеріальної нестабільності.

І навпаки, люди, орієнтовані на внутрішні цінності, по-перше, кидають виклик зовнішнім мотиваторам, по-друге, прагнуть самотійно приймати рішення, що і робить їх благополучними і успішними (при цьому успіх тут пов'язаний з внутрішніми критеріями і не має нічого спільного з такими зовнішніми атрибутами, як привабливість і влада).

В.А. Клімчук побудував на основі цих чинників мотиваційний квадрат¹⁰⁵:

¹⁰⁴ Чирков В. И., Дисы Э. Л. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48-57.

¹⁰⁵ Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 14.



Окрім чотирьох розглянутих чинників розвитку людини доцільно залучити ще два. Один з цих чинників – це **особистісна орієнтація**, яка має такі типи:

1. *Автономна орієнтація*, заснована на переконанні людини про зв'язок усвідомленої поведінки з її результатами; джерелом поведінки виступає при цьому усвідомлення людиною своїх потреб і відчуттів.

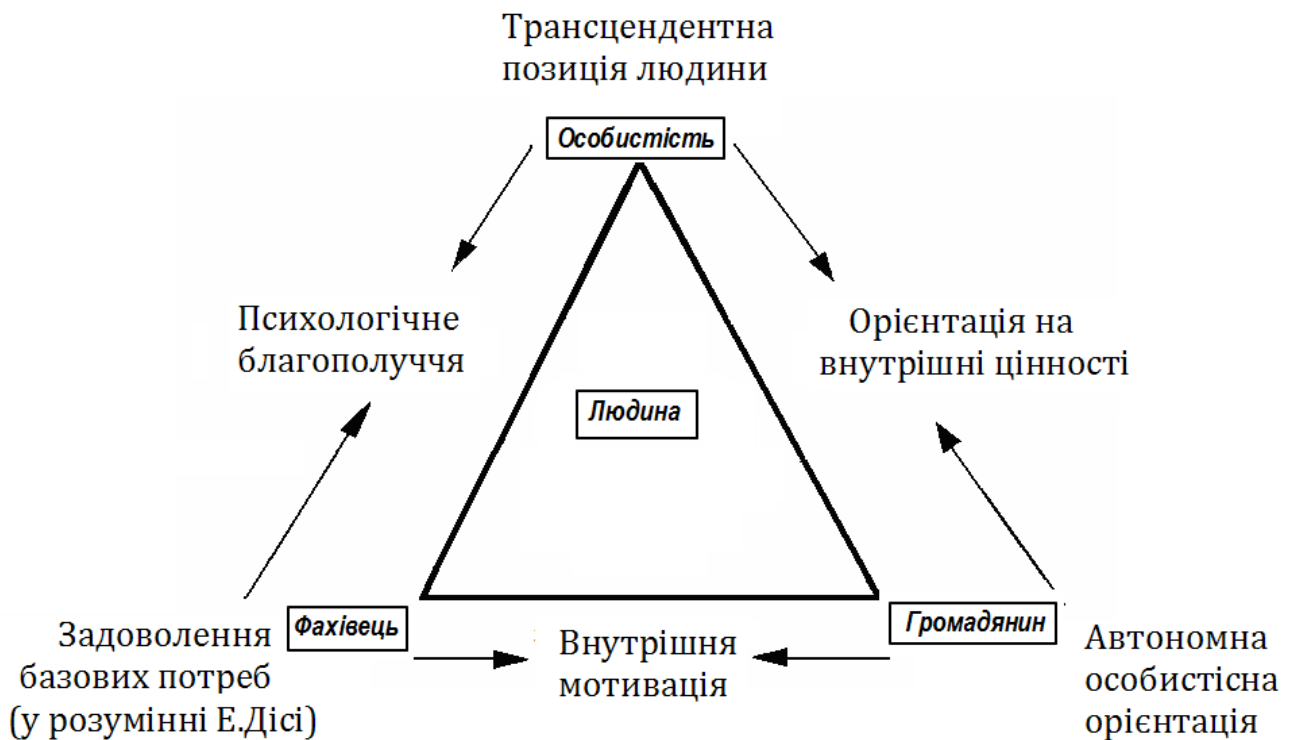
2. *Підконтрольна орієнтація*, заснована на відчутті людини зв'язку поведінки з її результатом, проте джерелом поведінки виступають зовнішні вимоги.

3. *Безособистісна орієнтація* заснована на переконанні, що результат не може бути досягнутий цілеспрямовано і передбачений¹⁰⁶.

Наступний чинник – вже розглянута нами **трансцендентна позиція людини**, її спрямованість на сакральну-містичну, духовну поведінкову ідеологію, згідно якої парадоксальним чином поєднуються особистісна свобода людини і передбачення Всевишнього, без волі Якого "і волосся не впаде з голови людини". При цьому ця трансцендентна позиція реалізується як позиція творця, "Спостерігача" (у розумінні квантової фізики), що ініціює реальність через занурення людини в парадокс, в творчу активність створення життєвих сенсів, оскільки **трансцендентна позиція людини реалізується завдяки парадоксальному (творчому, діалектичному, надситуативному) мисленню**, а також **ініціюється певним сенсом як парадоксальним поєднанням різних і протилежних аспектів існування предмету, сенс якого відшукується**.

У цілому, внутрішня мотивація діяльності і поведінки людини реалізується в комплексі шести чинників:

¹⁰⁶ Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.



Таким чином, *по-перше*, для здійснення професійного розвитку особистості педагога слід інтегрувати його в розвивально-професійне соціально-педагогічне середовище, коли це навчальне середовище, по-перше, має генерувати творчу професійну діяльність, активність щодо створення життєвих сенсів і породжувати механізми внутрішньої мотивації.

По-друге, це розвивально-професійне середовище має бути наближене до життя (що відповідає принципу контекстного навчання, згідно якому навчальний процес у системі професійної освіти має в його найбільш істотних рисах імітувати, моделювати майбутню професійну діяльність студента).

По-третє, це дане середовище має сприяти формуванню у людини трансцендентальної позиції через занурення людини в парадокс, що дозволяє генерувати творчу активність створення життєвих сенсів.

Отже, процес розвитку людини починається зі світоглядного аспекту (що виражає вищий рівень життєвих цінностей людини), який актуалізується за допомогою розвитку парадоксального мислення. Цей момент є вирішальним в нашій системі формування внутрішньої мотивації, яка відрізняється від інших подібних систем. Розглянемо дві з них.

Р. С. Уейнберг і Д. Гоулд дають наступні *рекомендації з розвитку внутрішньої мотивації персонала*:

1. Забезпечувати успішний досвід. Успіх підвищує відчуття компетентності, а це одна з базових потреб, що має відношення до внутрішньої мотивації.

2. Забезпечувати відповідність заохочення і труднощі виконаної справи. Якщо такого балансу не буде, виникає або відчуття низької оцінки, або відчуття зовнішнього контролю – у будь-якому випадку потреба в компетентності і самоідентифікації може бути фрустрована.

3. Використовувати не тільки матеріальне, але і словесне заохочення. У разі словесного заохочення окрім потреби в компетентності задовольняється потреба в самодетерміації (людина не відчуває зовні мотивуючої дії матеріальних стимулів), а також в значущих відносинах.

4. Залучати персонал до різноманітних видів діяльності. Працюючи над якоюсь однією справою довго, людина до неї звикає, і через деякий час її базові потреби знову ж таки можуть перестати задовольнятися.

5. Залучати персонал до процесу прийняття рішень. Тут можуть бути задоволені всі базові потреби.

6. Ставити перед персоналом реальні цілі, співмірні з можливостями. Якщо мета реальна – людина після того, як її досягне, відчуватиме себе компетентною. Якщо ж мета дуже складна, компетентність буде блокована, і внутрішня мотивація почне знижуватися¹⁰⁷.

Інші рекомендації можна знайти в огляді теорії внутрішньої мотивації А. Б. Орлова. Для формування внутрішньої мотивації необхідно:

1. Допомогти людині з'ясувати свої сильні і слабкі сторони. Знання цього дозволить ставити оптимальні за своїми труднощами цілі.

2. Намічати разом з підлеглим поетапну стратегію досягнення мети. Це приводить до підвищення відчуття самодетермінованої і задовольняє потребу в значущих відносинах.

3. Намагатися знайти баланс між жорстким керівництвом і свободою.

4. Вивчати теорії мотивації самостійно. Знання теорій мотивації допоможе краще розібратися в мотивах дій підлеглих і також і у власних діях.

5. Консультуватися з організаційними психологами. Не всі знання можна взяти з книг. Для того, щоб система запрацювала потрібна досвідчена людина, професіонал у сфері мотивації.

6. Демонструвати внутрішню мотивацію. Навряд чи у начальника, який нудьгує на своїй роботі, що не приносить йому задоволення, можуть бути внутрішньо мотивовані працівники. Тільки коли він на власному прикладі покаже, що це таке, можливі зрушення в позитивний бік¹⁰⁸.

Аналізуючи процес формування внутрішньої мотивації, слід сказати, що традиційно розглядаються три рівні даної мотивації:

1. Ситуативний – поява внутрішньої мотивації визначається здатністю діяльності задовольнити потреби в **самодетерміації, компетентності і значущих відносинах**.

2. Ситуативно-ціннісний – поява внутрішньої мотивації на цьому рівні можлива навіть тоді, коли в діяльності задовольняються не всі згадані психологічні потреби. Потрібно лише, щоб діяльність була для людини значущою.

¹⁰⁷ Уэйнберг Р. С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 325 с.

¹⁰⁸ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

3. Суб'єктно-ціннісний – внутрішня мотивація стає особистісною властивістю, потреби в самодетерміації, компетентності і значущих відносинах набувають статусу цінностей, а людина сама здатна змінити ситуацію або переформулювати зовні поставлене завдання. Важливо, що на цьому рівні людина може сформувати внутрішню мотивацію до будь-якої діяльності, підіймаючись над вимогами ситуації.

При цьому *завдання розвитку внутрішньої мотивації* полягає в тому, щоб, по-перше, сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки і, по-друге, сприяти переходу стратегій, отриманих в цьому досвіді, в ціннісну сферу¹⁰⁹.

Виходячи з такого рівневого розуміння мотивацій, В.А.Клімчук пропонує *Програму розвитку внутрішньої мотивації*:

Перший етап – вступне заняття, мета якого полягає в знайомстві учасників групи, створення атмосфери довіри і саморозкриття, формулювання цілей. Основні методи – ролеві ігри, психогімнастичні вправи, бесіди, дискусії. На вступному занятті учасники Програми знайомляться з правилами поведінки в групі (конфіденційність, принцип "тут і тепер", правило добровільності та ін.), висловлюють очікування з приводу участі в програмі. Потім відбувається перехід до основної частини вступного заняття – аналізу власного життя, виявлення сили мотивації професійної діяльності, а також прихованих бажань і очікувань. Завершується робота релаксаційною вправою.

Другий етап – теоретичний, мета якого полягає в ознайомленні учасників з основами теорії внутрішньої мотивації і ціннісної регуляції діяльності. Досягається вона за допомогою міні-лекцій, вирішення проблемних задач, бесід, дискусій і ролевого програвання проблемних ситуацій. На занятті учасники програми аналізують причинно-наслідкове підґрунтя подій власного життя з погляду "відчуття потоку" і порівнюють свої відчуття з результатами досліджень М. Чикзентміхалі. Після цього організовується дискусія про вплив винагород і покарань на мотивацію діяльності. Коли точки зору учасників стануть ясні, група ділиться на три підгрупи, кожна з яких одержує опис експериментального дослідження впливу винагород і покарань на внутрішню мотивацію, проте без результатів. Завдання – спрогнозувати результат проведеного дослідження. Запропоновані завдання аналізуються в підгрупах, потім обговорюються в спільному колі, після чого тренер повідомляє реальні результати, які спростовують значущість винагород і покарань для мотивації діяльності. Учасникам читається міні-лекція про теорію внутрішньої мотивації Е. Діси і Р. Раяна і ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації діяльності. Після міні-лекції організовується обговорення, після закінчення якого проводиться релаксаційна вправа.

Третій етап має на меті аналіз особистісних конструктів і цінностей учасників Програми в контексті внутрішньої мотивації. Для цього використовується процедура, запропонована О.Л. Музикою (інтеграція

¹⁰⁹ Клімчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 23.

каузометрії з репертуарними і ранговими сітками) і написання нарисів самохарактеристик. На початку заняття керівник робить акцент на ролі цінностей в розвитку внутрішньої мотивації, після чого учасники переходять до вивчення власної ціннісної сфери. Коли дослідження завершене, учасники на основі його результатів пишуть нарис самохарактеристики.

Четвертий етап – цілетворення, мета якого полягає в створенні учасниками Програми нарисів фіксованих ролей (описів себе як осіб, які наділені системою цінностей і конструктів внутрішньої мотивації). Для досягнення цієї мети розробляються відкореговані системи конструктів, на основі яких пишуться нариси фіксованих ролей, відбувається ролеве програвання в групі. На цьому етапі учасники програми обмінюються результатами досліджень своїх конструктів і нарисами самохарактеристик. Далі вони об'єднуються в підгрупи і аналізують одержаний матеріал з погляду наявності в ньому конструктів і цінностей внутрішньої мотивації (*самодетермінації, компетентності і значущих міжособистісних відносин*). Коли аналіз завершений, учасники розробляють один для одного нові системи конструктів, змінюючи, додаючи або виключаючи конструкти відповідно до теорії внутрішньої мотивації. На основі трансформованих систем конструктів учасники пишуть нариси фіксованих ролей (детальні описи способів поведінки осіб з трансформованими ціннісними сферами). Після цього відбувається загальне обговорення результатів роботи, досягається згода із запропонованими нарисами і розпочинається формувальний етап програми.

П'ятий етап – формувальний, метою якого – отримання учасниками досвіду внутрішньо мотивованої поведінки. Для цього учасникам групи пропонується програвати в житті роль особи, створеної в нарисі фіксованої ролі. Цей етап є найбільш незвичайним у всьому тренінгу, і саме завдяки ньому досягається ефект зростання внутрішньої мотивації.

Шостий етап – контролюючий: група зустрічається для контролю програвання ролі і аналізу проблем, які виникали. Для цього проводяться обговорення ситуацій, ролеві ігри, дискусії.

Сьомий етап – формувальний – продовження роботи над змінами в мотиваційній сфері. Учасники групи як і раніше програють нарис фіксованої ролі.

Восьмий етап – діагностичний, метою якого є виявлення змін в системах індивідуальних цінностей і конструктів досліджуваних, а також в реальній поведінці. Для цього учасники Програми знову виявляють свої цінності і конструкти за допомогою методу, використовуваного на третьому етапі, і порівнюють їх з результатами попереднього дослідження¹¹⁰.

Як бачимо, наведена **Програма** заснована на лінійному уявленні про формування внутрішньої мотивації, яка розуміється як те, що поступово зростає. Проте внутрішня мотивація виступає новою якістю (особистісним новоутворенням, яке, у свою чергу, формує саму особистість), перехід до якої

¹¹⁰ Климчук В. А. Тренінг внутренней мотивации. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с. – С. 24-27.

має здійснюватися завдяки діалектико-синергетичному механізму фазового переходу, коли поява внутрішньої мотивації має схожість з процесом "пробудження від сну сірого буденного життя" (Л. Н. Андрєєв), прояснення, "вибуху" – неважливо, чи буде цей вибух мати місце на тренінгових заняттях, або, накопичуючись "приховано", через декілька місяців або років раптово сфонтанує в нову якість – внутрішню мотивацію, яка подібна до воландівської "свіжості осетрини", – має "першу свіжість", вона ж і останньою.

При цьому в Програмі спеціально не обговорюються механізми творчої активності, а отримання сенсів людиною відбувається в достатньо вузькому функціональному полі – в полі особистісних сенсів, які, проте, безпосередньо пов'язані як з життєвими сенсами – соціальними, так і Вселенськими, Божественними, а отже мають досягатися на шляхах вивчення та засвоєння життєвих фактів.

У контексті нашої педагогічної системи реалізувати розвиток людини у напрямі формування внутрішньої мотивації можна за допомогою педагогіки життєвих фактів, яка на основі підбору істотних (як тривіальних, так і **парадоксальних**) життєвих фактів (що витягуються безпосередньо як із життя, так і з педагогічної діяльності), а також педагогічних ситуацій, занурених в тренінгові форми навчання, дозволяє трансформувати свідомість молоді і ініціювати творчі форми діяльності, що виступає чинником розвитку особистості людини взагалі, так і людини як професіонала.

Формування компетентного фахівця

Розглянемо **головні аспекти формування компетентного фахівця**. Тут можна погодитися із загальноприйнятою думкою, що вищим рівнем розвитку компетентності є здатність до творчості – творчого мислення та діяльності.

Для того, щоб зрозуміти шляхи формування творчої діяльності слід залучити потужний методологічний інструмент – **універсальну парадигму розвитку, яку ми розвиваємо**.

Відповідно до універсальної парадигми розвитку можна говорити про універсальну модель розвитку форм діяльності.

(1) **Теза**: гра (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно "мистецтву заради мистецтва"). В більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозволями, коли праця могла супроводжуватися співами, розповідями казок.

(2) **Антитеза**: праця (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції ми спостерігаємо диференціацію праці і дозволя, коли остання почала пов'язуватися з неробочим часом.

(3) **Синтез**: творчість (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці

– активності, яка виявляє певний практичний результат). У творчості праця та дозвілля сполучаються, поєднуються.

Відтак, *творчість є вищим рівнем розвитку компетентного фахівця.*

Формування громадянина

Розглянемо *головні аспекти формування громадянина*. Наш аналіз зазначеного процесу дозволяє дійти висновку, що системотвірна якість громадянина пов'язана з його здатністю працювати у команді (колективі, співтоваристві).

При цьому, найвищим рівнем розвитку життєвої активності людини постає творча праця. Одна з простих і ефективних умов перетворення праці на творчу активність – включення працівника у колективну трудову активність, в якій вигоду від праці отримує колектив, і тільки через колектив згодом блага отримує кожна окрема людина ("від кожного за здібностями, кожному за потребами"). Таким чином, істинна праця на благо колективу звільняє цю працю від прагматичної орієнтації, перетворюючи її на творчу активність.

Висновки. Можна диференціювати *три глобальні цілі освіти* у контексті триєдиного розвитку:

- 1) гармонійна особистість як суб'єкт суспільно-особистісних цінностей;
- 2) громадянин як патріотичний суб'єкт;
- 3) компетентний фахівець як суб'єкт діяльності.

Ця триєдина мета розвитку людини реалізується завдяки формуванню в учнівської молоді *здатності до творчої діяльності (активності)*. Відтак, *творчість постає нарізної інтегральної метою освіти як системи та суспільного інституту.*

Аналіз розвитку людини у контексті одиничного

У цьому контексті слід розглядати *розвиток окремих якостей та вмінь людини*. Так можна розглянути процес розвитку моторних навичок в рамках східних бойових мистецтв, коли спочатку (*теза, етап ініціації*) новачок немовби досконало спонтанно володіє цими навичками на рівні підсвідомих автоматичних мимовільних навичок, які на другому етапі виводяться на рівень свідомих довільних якостей (це *антитеза, етап учнівства*). Нарешті, на третьому вищому етапі новачок перетворюється у майстра (*синтез, етап майстерності*), він немовби повертається на перший етап, але на більш високому рівні – починає володіти відпрацьованими прийомами знову вже на спонтанно-інтуїтивному рівні (в айкідо, наприклад, це рівень досягнення *Кі-форми*).

Подібним чином розвиваються (актуалізуються) всі якості людини.

Так, розглянемо *процес навчання дитини читанню*.

На першому етапі вона не вміє читати, однак це вміння на цьому етапі реалізується як підсвідомо-спонтанна невиявлена активність. Для розуміння особливостей цієї активності слід залучити телеологічний парадокс (парадокс

розвитку), який полягає в тому, що нове виникає з старого (як актуально нове) і одночасно не з старого, оскільки в цьому випадку зникає різниця між новим і старим¹¹¹. Виходячи з розглянутих міркувань ми можемо стверджувати, що світ в потенційному (віртуальному, латентному, згорнутому, не проявленому) вигляді містить в собі всі можливі власні метаморфози, план своєї еволюції, який прихований тут як потенційна модель, або структура його подальшої еволюції.

Таким чином, здатність дитини до читання (як і безліч інших здібностей, умінь, якостей, психічних новоутворень) існує і завжди існувала в прихованому потенційному вигляді в сфері підсвідомої психіки.

На другому етапі за певних умов за допомогою відповідних навчальних процедур ця прихована здатність до читання входить в актуальну площину життєдіяльності дитини, тобто починає реалізовуватися на актуальному рівні.

Третій етап – остаточна актуалізація вміння, що розвивається, його реалізація на спонтанно-інтуїтивному мимовільному рівні, коли процес читання відбувається несвідомо і автоматичним чином.

Тріадну діалектичну модель розвитку можна знайти у різних сферах буття людини.

Етапи становлення професіонала

А.К. Маркова в якості критерію виокремлення етапів становлення професіонала вибрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів: 1) допрофесіоналізм, на якому відбувається первинне ознайомлення з професією; 2) професіоналізм, який складається з трьох етапів: а) адаптації до професії; б) самоактуалізації в професії; в) вільне володіння професією у формі майстерності; 3) суперпрофесіоналізм, який також складається з трьох етапів: а) вільне володіння професією у формі творчості; б) опанування низкою суміжних професій; в) творче самопроектування себе як особистості; 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно деформованими нормами на тлі деформації особистості; 5) післяпрофесіоналізм завершення професійної діяльності.

На етапі професіоналізму ми виявляємо синергетичну схему розвитку фахівця, який рухається від

(1. Теза) адаптації (усталений, ієрархічний стан) до

(2. Антитеза) самоактуалізації (дезінтегрований біфуркаційний, дезієрархічний стан), а від неї до

(3. Синтез) нового рівня адаптації (майстерність).

Розвиток психосексуального аспекту людини і людства

(1) "Божественний андрогін", синтез чоловічого і жіночого начал. Психосексуальна андрогінна єдність.

(2) Стадія статевого диморфізму. Стан "статевої розпорошеності".

(3) Розмивання психо-сексуальних ролей. Вихід за межі жорсткої статевої диференціації, зближення чоловічого і жіночого сексуального сценаріїв.

¹¹¹ Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – С. 22-23.

Розвиток особистісного самосвідомого початку людини

(1) Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку.

(2) Формування людського "Я" як особистісного принципу волі і самосвідомості.

(3) Трансценденція "Я", подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом.

Соціогенеза

(1) Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади (високий рівень соціальної синергії), єдність дозволів та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу.

(2) Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозволів та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця.

(3) Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

Етапи економічного розвитку людства

(1) Натуральне господарство, "злидений комунізм", високий рівень соціальної симетрії.

(2) Просте товарне виробництво плюс капіталістичне виробництво, низький рівень соціальної симетрії.

(3) Відновлення стану "злидненого комунізму" на більш високому рівні, високий рівень соціальної симетрії

Розвиток сфери чуттів

(1) Наявність єдиного тактильно-кінестетичного комплексу, що формується у дитини на рівні внутрішньоутробного розвитку.

(2) Єдиний комплекс розпадається на візуальну і аудіальну складові.

(3) Злиття сфер відчуттів, вихід на інтегральний кінестетичний (синестезичний) рівень сприйняття.

Розвиток педагогіки і світової освіти як соціального інституту

(1) *Примітивні співтовариства.* Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалися на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти.

(2) *Соціуми нового часу.* Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима "знання – сила" (Ф.Бекон), коли на передній план висуваються природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину).

Міфологетика Просвітництва проявила себе в радянський період, коли перебільшувалася значущість природничонаукових і технічних дисциплін, практично не здійснювалося екологічне виховання.

(3) *Інформаційне суспільство*. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних принципам освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимильними кроками розвиваю нові нетрадиційні форми навчання й виховання.

Розвиток освітніх стратегій

(1) У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

Розвиток вітчизняної освіти та педагогічної думки (радянський та пострадянський періоди)

(1) 20-40 роки ХХ століття. Активний пошук нових форм навчання та виховання, становлення "трудової школи", орієнтація на трудове навчання як засіб інтеграції учнів у саме життя, розвиток бригадно-лабораторних, самоврядувальних форм навчання, кому-нарського виховання, педагогічної системи А.С.Макаренка.

(2) 50-80 роки ХХ століття. Усталений, догматизований стан освіти, відхід від принципу "трудової" школи, поширення "книжної школи", репродуктивних форм навчання, сувора регламентація шкільного життя, назрівання освітньої кризи.

(3) Кінець ХХ століття. Повернення до "трудової школи", "нове педагогічне мислення", гуманізація освіти, її суб'єкт-суб'єктний особистісно орієнтований, ноосферний, людиномірний, глобалізаційний характер, розвиток педагогіки спів-робітництва, рух авторських шкіл, дистанційно-інноваційні процеси в освіті, розвиток педагогічної акмеології, педагогічної синергетики, педагогіки толерантності, учнівського та студентського самоврядування.

Розвиток особистісного складу людини

(1) Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до

(2) індивіду, представнику соціумів нового часу, а від нього до

(3) особистості – цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника *Homo sapiens* і індивіда як володаря унікальної індивідуальності: тут має місце застосування філософської методології, коли в процесі аналізу ми розглядаємо такі аспекти *Homo sapiens*, як одиничне (особистість), особливе (індивідуум) і загальне (людина).

Розвиток творчих здібностей людини

(1) На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на

(2) другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності.

(3) На третьому етапі розвитку людини інтеграція право-і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій.

Розвиток ціннісного ставлення людини до світу (розвиток аксіології)

(1) Центральна інтегральна якість, в межах якої Добро і Краса, Благо і Буття були тотожні.

(2) Актуалізація аксіології як науки і теорії цінностей, в якій зазначена інтегральна якість розпадається на дві полярні якості – реальність і цінність, що виявляє проблему їх невідповідності у вигляді дихотомії дійсного і розумного. На цьому етапі, з одного боку, піднімається питання про суб'єктивність, відносність цінностей (Т. Гоббс, Б. Спіноза), а з іншого, – система цінностей як сукупність ціннісних уявлень членів спільнот розуміється як колективно-об'єктивний феномен (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон).

(3) Виявляється можливість відновлення єдності реальності і цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.).

Перинатальний, постнатальний і посмертний розвиток людини

(1) У своєму ембріональному розвитку людина проходить (повторює) всі етапи розвитку живої речовини на планеті Земля; процес народження людини супроводжується сплеском енергії та ущільненням часу разом з просуванням по тунелю – пологовому каналу – до світла, в кінці якого він зустрічається з божествами, котрі зачати, народили та привели його до світла у процесі забезпечення процесу народження.

(2) Природне материнське лоно існування людини змінюється лоном штучним – соціальною космопланетарною реальністю.

(3) Момент відходу з цієї реальності багато в чому повторює перший етап, оскільки вмирання людини (як свідчить досвід навколосмертних переживань) також супроводжується потужним викидом енергії й ущільненням часу, а також просуванням по тунелю до світла, де людина повторює своє життя, переглядаючи її на об'ємно-панорамному екрані, зустрічаючись з Істотами Світла, які дали життя всьому сущому, а також забезпечують повернення людини в первинне материнське лоно – "райську обитель".

Розвиток способів живлення та харчування людини

(1) Універсальний спосіб харчування ембріона в утробі матері, а також

немовляти материнським молоком. Харчування реалізується автоматично, воно універсально, а сама людина (немовля, ембріон) інтегрований у Всесвіт – організм матері.

(2) Диференційований спосіб харчування – різними (рослинними і тваринами) продуктами. Людина при цьому сама добуває їжу, а також виходить з "материнського лона" Всесвіту, будуючи штучне середовище існування.

(3) Повернення до універсального способу харчування у формі "сонцеїдів" та інших подібних феноменів (див.: "променисте людство" К.Е.Цюлковського, принцип автотрофності – звільнення людини від диктату поживних речовин зовнішнього середовища), "блудний син" повертається в "материнське лоно". Зрозуміло, що цей модус людини, що відповідає імперативам її природної еволюції, реалізується на шляхах поступової відмови від їжі шляхом переходу до все більш низькокалорійної їжі. Це дозволяє людині не тільки піднятися на новий еволюційний етап розвитку, а й досягти вищих зразків здоров'я і довголіття.

Розвиток людини у контексті перинатальної парадигми (С.Гроф)

(1) Народження як покидання людським організмом материнської утроби, що супроводжується проходженням через родовий канал ("тунель"), що дозволяє новонародженому звільнитися зі сфери материнського організму в зоні осі обертання сфери, яка (вісь) і являє собою "тунель": всі тіла реальності постають сферами – як ідеальними (структура атома), так і дещо спотвореними.

(2) Розвиток людини у сфері космопланетарної реальності.

(3) Вмирання як повернення людського організму до фундаментального статусу "материнського організму" (з якою він складав єдине ціле) за допомогою виходу в "тонкий план", що супроводжується покидання сфери космопланетарної реальності через "тунель" (про що свідчать люди, що побували в стані клінічної смерті), який тому має тенденцію до обожнювання: В.С. Соловйов пише про християнську секту "діркомолів", які проробляли дірку в стінах своїх дерев'яних будинків і молилися цим дірок ("хата моя, дірка моя, спаси мене").

Розвиток форм суспільної свідомості

(1) Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

(2) На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що

виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та неklasичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

(3) *Третій етап* – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип синтезу науки і релігії. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними. Таке поєднання, як вважає І. Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу.

Відтак, виявлена закономірність розвитку педагогічної дійсності узгоджується з теоретичними засадами синергетики, які дозволяють дійти висновку, що всі новітні освітні парадигми мають загальний функціональний і світоглядний стрижень – орієнтацію на інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві. Якщо раніше школу можна було назвати одним із найбільш консервативних соціальних інститутів, то нині спостерігається відкритість освітнього простору, школи як освітньої системи, інтенсивний її обмін із зовнішнім соціокультурним і космопланетарним оточенням.

Зазначена *універсальна еволюційна схема розвитку* (яка, по суті, відображає синергетичне розуміння розвитку систем) дозволяє виявити важливу *закономірність розвитку педагогічної дійсності та психолого-педагогічної думки*.

Так, *система психологічного знання та освоєння світу* в своєму розвитку фіксує декілька етапів.

На початковому етапі розвитку людства пралогічний принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт, людину та її оточення у цілісний комплекс, елементи якого тут поставали як, певним чином,

синкретичні, злиті, а реальність психізувалася представниками примітивних соціумів. Таким чином, на початковому етапі розвитку людства принцип партиципації, психізації суцього сполучав суб'єкт та об'єкт психологічного (у даному разі магічного) дослідження.

Далі виявляється процес розщеплення зазначеного комплексу – процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного фізичному, нематеріального матеріальному. Цей етап знаменує собою становлення сучасної цивілізації, рефлексивних форм її культури та науки, коли можна говорити про психоаналітичний етап, де констатується відокремленість суб'єкта від об'єкта, розірваність людини, що ми знаходимо у З. Фрейда, який розумів людину як конгломерат "інстанцій особистості", які постійно ворогують одна з одною.

Однак починаючи з З. Фрейда західна культура починає усвідомлювати небезпеку боротьби людини з собою, настає епоха розвитку синтетичних психологій, таких, як гештальтпсихологія, в сфері котрої знаходить своє втілення принцип душевно-духовної єдності. Гуманістична психологія зробила наступний крок: вона показала, що цілісність людини, наявність субособистостей (в гештальтпсихології) чи «відчуженого досвіду» (згідно з К. Роджерсом) не несе в собі докорінного непереборюваного протиріччя. Це не боротьба Бога з дияволом в душі людини, це не протилежність плотських потягів моральності, а відгородженість одна від одної таких частин, які в принципі можуть домовитись між собою. Відтак, як ідеал була висунута ідея внутрішньої інтеграції, досягнення цілісності не за рахунок перемоги однієї частини над іншою, а за рахунок їх *союзу, синтезу*¹¹².

Педагогічна дійсність та освіта як суспільний інститут на глобальному рівні еволюціонували за ідентичною схемою, яка найбільш рельєфно ілюструється діалектикою взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

У примітивних соціумах, де людина поставала, у певному розумінні, інтегрованою у космос суспільного та природного буття, процес навчання суспільних форм життєдіяльності був сповнений природовідповідним змістом, а педагог, вчитель виступав у ролі священика (містика), який здійснював процес вчення як акт ініціації, прямої передачі знання та досвіду (які тут були інтегровані у цілісний неподільний комплекс) у процесі колективної дії магічного ритуалу¹¹³, який тут доречно зіставити із педагогічним процесом співробітництва. Тут педагог та його учні виявляли цілісний суб'єкт-суб'єктний педагогічний комплекс, у якому процес осягнення буття з боку останніх реалізувався як процес цілісного, синергійного дійства педагогів і учнів, співтовариства, суспільства загалом.

¹¹² Розин В. М. Религия и психотерапия : возможен ли кентавр? // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 2. – С. 193-200.

¹¹³ Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.

Потім у процесі соціально-економічної стратифікації та розвитку особистісного початку людини вчитель відкрystalізувався як сутність, що передає готові знання, а сам педагогічний процес набуває якості суб'єкт-об'єктного процесу класичного зразка.

Однак з XIX сторіччя "духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто "прилучає до Істини", піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом "вчительської" позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні стосовно до істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати учням сам процес народження знання"¹¹⁴. Освітня сфера починає трансформуватися у бік суб'єкт-суб'єктної гуманістичної позиції, спостерігається відхід від класичної схеми педагогічного процесу, що проявляється у становленні особистісно орієнтованої, природновідповідної (екологічної) парадигми сучасної освіти.

Таким чином, можна говорити про становлення **нової педагогічної формації**, яка, як вважав П.Г. Щедровицький, буде четвертою за останні дві тисячі років, серед яких історично змінилися катехізічна (наставницька), епістемологічна (знання), сучасна (інструментально-технологічна) парадигми¹¹⁵.

Цей висновок підтверджується глобальною динамікою освітніх процесів, про що свідчить поява *нових педагогічних рухів* (які базувалися на таких реформаторських течіях кінця XIX – початку XX сторіччя, як "індивідуальна педагогіка", "соціальна педагогіка", "художнє виховання", "державно-громадське виховання", "моральна педагогіка", "нове виховання", "виховання за Песталоцці, Дістервегом" тощо), які, починаючи з середини XX сторіччя, знаменували собою поєднання індивідуального та соціального аспектів людського розвитку, розширення ступенів свободи педагогічних систем та учасників освітнього процесу і виражали їх прагнення до створення нового педагогічного середовища, що кидає виклик закріпленим і догматизованим освітнім ідеям. Зазначені процеси, на наш погляд, є свідченням нелінійної тенденції входження світової освітньої системи у стан відкритості, дисипативності, що виявилось у другій половині XX століття у масштабі всієї людської цивілізації.

Тут прослідковується схема розвитку як чергування суб'єкт-об'єктного (ієрархізованого, упорядкованого) і суб'єкт-суб'єктного (деієрархізованого, неупорядкованого) станів педагогічної дійсності.

Зазначений висновок узгоджується з думкою І.А. Колеснікової, яка пише про дві наріжні цивілізаційні сходинки (цивілізаційні форми) – природну педагогіку та репродуктивно-педагогічну цивілізацію. Авторка вважає, що

¹¹⁴ Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд. МГУ, 1989. – 240 с. – С. 178.

¹¹⁵ Щедровицкий П.Г. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46-51

людство знаходиться у стані переходу до третьої, креативно-педагогічної сходинок¹¹⁶.

Зазначена модель розвитку освіти на глобальному рівні відповідає **повному циклу розвитку освіти на локальному рівні**. Проілюструємо це на прикладі розвитку вітчизняної освіти у межах соціалістичної суспільно-економічної формації.

На **першому етапі** вітчизняна школа виявляє стійку орієнтацію на трудову школу (30-40 роки XX століття). Школа тут виявляється відкритим суспільним інститутом, який інтегровано у саме життя, що нагадує подібний же принцип існування освітньої системи у примітивних співтовариствах.

Другий етап розвитку вітчизняної школи виражає, відповідно до синергетики, стійкий стан "застою", коли динаміка шкільного життя усталюється. Педагогіка "застою", як засвідчує аналіз педагогічної думки цього періоду, визнає трудовий початок школи лише декларативно, оскільки не володіє засобами його практичної реалізації, коли навчання та трудова діяльність почасти існують незалежно один від одного. Школа на цьому етапі свого розвитку фактично не вирішує завдання передачі творчого досвіду та досвіду ціннісно-емоційного ставлення до світу.

На **третьому етапі** розвитку вітчизняної педагогіки (80-ті роки XX століття) знову спостерігається повернення до принципу трудової школи, але на новому виткові розвитку, коли виявляється пріоритетність гармонійного розвитку виховання, потреба його інтеграції у сферу суспільних трудових відносин. У цьому аспекті почав розвиватися *контекстний (контекстно-знаковий, суб'єктно-діяльнісний) підхід до навчальної діяльності*, який через систему відповідних дидактичних форм, методів та засобів передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, коли процес засвоєння ним знань немов би накладаються на канву цієї діяльності¹¹⁷.

У 50-70 роках XX століття у світі поступово утверджувалась гуманістична педагогіка і психологія (що близькі ідеям педоцентризму і новому вихованню та виявляють синергетичні риси, оскільки людина тут трактується у всій тотальності її проявів). Виникає напрям *відкритого навчання*, для якого характерні відмова від класно-урочної системи, від оцінки успішності на основі заданих норм, гнучка, «відкрита» організація навчального простору, рухливий склад навчальних груп, а також вільний вибір дитиною видів і способів навчальної діяльності (тут діти працюють невеликими групами або індивідуально). Це стимулювало процес виникнення *педагогіки співробітництва* (нині – педагогіка партнерства). Наприкінці 80-х років в університеті Джонса Хопкінса (США) було започатковане бригадно-

¹¹⁶ Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С.84-89.

¹¹⁷ Балл Г.О. Суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна К., 2000. С. 134-157.

індивідуальне навчання, що застосовувалося насамперед до тих випадків, коли розкид успішності в класі занадто великий і число відстаючих учнів не дозволяло учителям вести вивчення матеріалу у єдиному темпі для всього класу. Організація навчальної роботи тут була заснована на принципах взаємодопомоги, взаємної підтримки, що позитивно позначалося на слабких учнях.

Зазначені кардинальні зміни в освітній сфері не могли не позначатися і на орієнтації вітчизняної школи на особистісно-розвивальну, суб'єкт-суб'єктну, гуманістичну парадигму (яка знайшла відображення у низці педагогічних систем), що мало місце на радянському та пострадянському педагогічному просторах наприкінці 80-х – початку 90-х років XX століття, коли в кінці 80-х років XX століття отримали розвиток *авторські школи*. Ґрунтуючись на аналізі вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, автори проектів авторської школи прагнули сформулювати самобутнє бачення можливостей для розвитку школи, насамперед на шляхах її повороту до особистості дитини. Відомо декілька найбільш розроблених авторських шкіл, що розрізняються не лише за іменами їхніх творців, але й за узагальненими назвами філософської і психолого-педагогічної ідеї, яка була покладена в основу виховної системи: "школа діалогу культур" (В.С. Біблер та ін.), "школа розвивального навчання" (В.В. Давидов та ін.), "школа самовизначення" (О.Н. Тубельський) тощо.

Важливим стимулом розвитку авторських шкіл була педагогіка співробітництва – напрям у вітчизняній педагогіці кінця XX сторіччя, який розроблено низкою авторів нових методів виховання і навчання (Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.М. Ільїн, В.А. Караковський, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинін і ін.). Стрижнем цієї педагогічної концепції постає співробітництво як головна ідея, мета і засіб процесів виховання і навчання. Особистість вихованця тут розглядається як мета освіти (як вважають Б.Г.Ананьєв, А.В.Петровський, В.А. Петровський, В.О.Татенко, метою розвитку людини постає особистість), що виявляє особистісну спрямованість навчально-виховного процесу у напрямі формування позитивної Я-концепції особистості, для чого кожному педагогу слід бачити в кожному учневі унікальну особистість, поважати її, розуміти, приймати, вірити в неї, створювати для вихованців ситуацію успіху, радості, атмосфери схвалення, підтримки, доброзичливості.

Відтак, педагогіка співробітництва постає найбільш яскравим практичним втіленням пафосу відкритої педагогіки, рельєфним вираженням нової синергетичної парадигми освіти як відкритої системи. Педагогіка співробітництва реалізує провідну тенденцію розвитку педагогічної думки, яку В.В.Давидов назвав рухом до **«нового педагогічного мислення»**, **" нової педагогіки "**, що констатує нову соціокультурну ситуацію, відповідно до якої дитина має бути вільним суб'єктом шкільного життя. Важливим тут постає **визнання пріоритету гармонійного розвитку людини перед різними видами її навчання.**

Відповідно, як зазначав В.В. Давидов, гармонійний розвиток вихованців передбачає здійснення ними головних видів свідомої діяльності людей у їх

синергійній єдності – ігрової, мистецької, навчальної, спортивної, суспільно-організаційної. При цьому навчальною формою діяльності постає її колективне виконання, і лише потім, поступово, вона стає індивідуальною. Іншою особливістю «нової педагогіки» стає орієнтація на трудове навчання – діяльнісне та творче ознайомлення дитини зі світом, яке спирається на трудову діяльність людей.

Сучасна освіта входить у якісно новий етап розвитку. У цьому зв'язку пошлемося на ювілейну доповідь *Римського клубу* (2017 р.), в якій можна знайти висновок про неминучість корінної зміни парадигми розвитку нашої цивілізації. Жорстка критика капіталізму, неприйняття фінансових спекуляцій, відмова від матеріалізму і спрощеного розуміння світу, заклик до альтернативної економіки, до "нового Просвітництва", духовно-морального світогляду, єдиної планетарної гармонійної цивілізації – така нині домінанта розвитку людства, запропонована Римським клубом, який залишається основним майданчиком, що формулює порядок денний "відповідального глобалізму" і стійкого розвитку, і є орієнтиром для значної частини світової еліти.

Клуб вбачає одним із завдань сучасної освіти формування у молоді "грамотності щодо майбутнього" (*futures literacy*). Освіта, що здатна це реалізувати, має орієнтуватися на певні освітні цінності. Відтак, освіта має:

- ґрунтуватися на "пов'язаності" – відносини були і будуть суттю навчання; використання інформаційних технологій є "цінним і ефективним тільки тоді, коли вони сприяють зв'язку між людьми"; відтак, освіта повинна "викликати інтерес, звільняти енергію і активно задіювати здібності кожного студента вчитися для самого себе і допомагати вчитися іншим";

- носити ціннісний характер, коріниться в універсальних цінностях і повазі до культурних відмінностей; "цінності – це квінтесенція людської мудрості, яка накопичується століттями" – на нинішньому етапі вони втілюються у благополуччі всіх живих істот і світу в цілому;

- фокусуватися на стійкості – велика частина знань, що стосується екології, взаємозв'язку систем та сталого розвитку, з'явилася нещодавно і ще не стала частиною загального культурного багажу; тому навчання нових поколінь відповідних дисциплін і формування відповідних навичок має принципове значення;

- культивувати інтегральне мислення, а не обмежуватися аналітичним мисленням, коли навчання системного мислення недостатньо, оскільки "в системному мисленні зберігається тенденція розглядати реальність в досить механістичних категоріях, не здатних охопити її органічну інтегральність"; інтегральне ж мислення здатне "сприймати, організовувати, узгоджувати і з'єднувати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння фундаментальної реальності"; воно відрізняється від системного мислення таким же чином, як інтеграція відрізняється від агрегації.

- виходити з плюралізму змісту, оскільки багато університетів реалізують конкретні школи думки, замість того, щоб "давати молодим умам увесь спектр суперечливих і комплементарних перспектив"; сьогоднішні студенти

потребують інклюзивну освіту, в якій одні форми знання мають доповнювати інші, а не виключали і відкидали їх; культурне розмаїття також є необхідним для соціальної еволюції, подібно до того, як генетичне потрібне для біологічного;

За таких умов висновки Клубу актуалізують наріжний аспект освіти – ідею "нової Просвіти" як фундаментальної трансформації мислення, результатом якої має стати **цілісний світогляд** – гуманістичний, але вільний від антропоцентризму, відкритий розвитку, але такий, що поціновує стійкий розвиток і піклується про майбутнє.

За таких умов можна говорити про такі **сучасні цивілізаційні освітні трансформації та тенденції**, які ми концептуалізуємо.

1. **Зміна парадигми навчання:** від репродуктивної "школи пам'яті" (знання, орієнтовані на минуле) – до творчо-продуктивної "школи мислення" (знання, орієнтовані на майбутнє).

2. **Зміна парадигми пізнання:** від орієнтації на зовнішню соціально-педагогічну реальність та дисциплінарну модель освіти – до спрямованості у глибини свого "Я" через рефлексію, критичне мислення, самосвідомість як умов реалізації транс- та міждисциплінарної моделі.

3. **Зміна місії освіти:** від підготовки підростаючого покоління до життя – до забезпечення умов формування особистості, що перебуває у процесі самовдосконалення та формує соціальні умови свого життя.

4. **Зміна мети освіти:** від навчання як знаннєцентрованої мети освіти – до виховання як гуманістично-людиноцентрованої мети освіти.

5. **Зміна парадигми педагогічного впливу:** від формувальної парадигми педагогічного впливу – до розвивальної парадигми.

6. **Зміна парадигми предмету впливу:** від виховання як об'єкта педагогічного впливу – до виховання як суб'єкта, що трансформує зовнішній вплив та здійснює самовплив.

7. **Зміна парадигми освітнього процесу:** від навчання, що мотивується зовнішніми обставинами, до самонавчання, що реалізується завдяки внутрішній мотивації учасників освітнього процесу.

8. **Зміна моделі існування людини:** від адаптивної до неадаптивної моделі, від регуляції зовнішнім середовищем до саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, саморефлексії, саморозвитку, самовдосконалення, самопереконавання.

9. **Зміна погляду на людину:** від розуміння людини як біосоціальної істоти – до розуміння її як істоти ноосферної, космопланетарної, божественної.

10. **Зміна освітнього маршруту** – від дискретного до континуального, тобто від освіти "на все життя" до неперервної освіти й життєтворчості протягом всього життя.

11. **Зміна взаємин учасників освітнього процесу:** від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних

взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання шляхом творчості.

12. Зміна мотивів педагогічної діяльності: від актуальної прагматичної установки педпраці як засобу забезпечення життя до потенційної духовної установки педпраці як сенсу життя, спрямованого у вічність.

ПІДСУМКИ

Акмеологія, у певному розумінні, це наука про **цілі, цілеутворення, цілездійснення**. У людському суспільстві менше трьох відсотків людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – **наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи своє життя**. Наочно це показав експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, є чи у них мета в житті, чи властиве їм прагнення досягти цю мети. Виявилося, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі й мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

Одним із важливих психологічних експериментів (що ілюструє можливість людини/дитини мотивувати свою життєдіяльність ідеальним/віртуальним чинником мети, яка перебуває у відділеному майбутньому, що реалізує дію людської самосвідомості як рефлексивної сутності) – це "зефірної тест", який вперше провів Уолтер Мішель в кінці 1960-х в Колумбійському університеті, став наріжним каменем психології розвитку. Діти із стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, умебльованій тільки столом і стільцем. На стіл клали одним вид ласощів – на вибір дитини. Кожному учасникові було сказано, що, якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, він одержить ще. Потім піддослідного залишали в кімнаті наодинці з ласощами.

Наступні дослідження цих людей у дорослому віці показали зв'язок між здатністю чекати стільки, скільки необхідно для одержання інших ласощів (цього досягли від 10-15 % дітей, залежно від віку), і різними формами життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів. А проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відкладали задоволення заради більшої нагороди в майбутньому. Це відкриття видається особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора відіграє критичну роль у сфері уваги й керування емоціями.

При цьому, доросла людина також піддається випробуванням за принципом "зефірного тесту", оскільки її тимчасово спокушають численними предметами

світу тотального споживання. При цьому реалізація мети пов'язана із здатністю людини орієнтуватися на соціальні норми поведінки. А. Лурія відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів; це, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і в дикунів, і дітей), схильні до ризикованих авантур, пускаються у будь-які тяжкі, не боячись (не прогнозуючи) наслідків своїх почасти злочинних дій.

Відтак, із кристалізацією образу майбутнього пов'язаний наріжний механізм успішного управління, оскільки для того щоб ставити управлінські завдання, потрібно мати образ майбутнього, що, своєю чергою, неможливий без адекватної картини світу. Образ майбутнього звільняє людину від сьогодення, дозволяючи їй досягати стану само детермінації. Люди з дитинства виявляють здатність орієнтуватися на образ майбутнього – певну мету, що експериментально з'ясовується завдяки "зефірному тесту", спрямованому на виявлення здатності дітей 4-6 років до самоконтролю і самосвідомості. Цей тест засвідчив: діти з підвищеним рівнем самосвідомості / самоконтролю згодом досягають набагато більшого успіху в житті, ніж діти зі зниженим рівнем самосвідомості / самоконтролю; як показали лонгітюдні дослідження, діти зі зниженим рівнем самосвідомості в юнацькому і дорослому віці схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, споживання спиртного, наркоманії¹¹⁸.

Зазначимо, що серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, **проблема цілеутворення** постає найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Дійсно, мета є необхідною умовою цього процесу, без якого останній неможливо здійснити.

Н.В. Кузьміна зазначає: *слід завжди пам'ятати, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник. Вона допомагає добирати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Глибоке розуміння викладачем мети навчання і виховання, як правило, веде його до пошуків ефективних засобів їх досягнення, зумовлює його творче ставлення до педагогічної праці. Байдужість до цілей педагогічного процесу робить викладацьку працю неусвідомленою, стихійною, веде до*

¹¹⁸ Блект Р. Путешествие в поисках смысла жизни. Истории тех, кто его нашел. – М.: Астрель, Харвест, 2012. – 192 с. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / Вознюк А. В. – Житомир : Рута, 2016. – 622 с. Вознюк О. В. Развитие личности педагога в условиях цивилизационных zmian: теория и практика : Монография. – Житомир: Вид-во ЖДУ имени Ивана Франка, 2013. – 614 с. Вознюк О. В. Педагогика життєвих фактів як новий напрям педагогіки та потужний ресурс освіти дорослих // Андрогогічний вісник. – Випуск 9. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2018. – С. 59-77. Вознюк О.В. Основні аспекти теорії успіху: до питання формування соціально зрілої і відповідальної особистості школяра / О.В.Вознюк // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васильківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 13-20.

невиправданих витрат часу і сил, що, у свою чергу, негайно позначається на ставленні школярів до навчального предмету¹¹⁹.

Тим більше, як довели науковці (В. Франкл, Е. Фромм та ін.), сенс життя впливає з його мети, з його цільового аспекту. П.К. Анохін розглядав людину як функціональну систему, системоутворювальним чинником якої є шуканий кінцевий результат, що забезпечує продуктивний саморозвиток людини у новому середовищі.

У зв'язку з цим розглянемо **фундаментальні цінності людини, які постають фундаментальною ж метою її існування.**

Правильно визначити фундаментальні, а значить універсальні цінності людини – значить сформулювати магістральні цілі її буття, які окреслюють як наріжні цілі її розвитку, так і відповідну педагогічну парадигму з усіма освітніми наслідками, що з цього випливають.

Як засвідчує аналіз системи матеріальних і духовних ціннісних орієнтацій людини, головним пріоритетом її життя постає щастя – всезагальна життєва мета більшості представників *Homo sapiens*.

При цьому ми говоримо про щастя людини як особистості – вільної, унікальної, тотожною тільки самій собі, самодостатньою, свідомою, мислячою сутністю, оскільки щастя стосується істоти, яка володіє свободою, а не біологічного робота – тварини, поведінка якої не є вільною, а постає мимовольною, такою, що визначається інстинктами і автоматизмами.

Для людини не як особистості, а як тварини щастя втрачає будь-який сенс, про що пише П.О. Сорокін в главі "*Соціологічний прогрес і принцип щастя*"¹²⁰, відзначаючи, що дилема людини, яка страждає, і тварини, яка є щасливою, постала перед Дж. Миллем, утилітарна позиція якого приводить до висновку ("краще бути задоволеною свинею, ніж незадоволеним людиною; щасливим дурнем, ніж нещасним і страждаючим Сократом"), що суперечить здоровому глузду. Це змусило Дж. Мілля стверджувати зворотне: "Мало знайдеться таких людей, які заради повної чаші тваринних насолод погодилися б проміняти своє людське життя на життя якої-небудь тварини ... Краще бути незадоволеною людиною, ніж задоволеною свинею; незадоволеним Сократом, ніж задоволеним дурнем".

¹¹⁹ Методика воспитательной работы: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. М.: Академия, 2002. 114 с. С. 44; Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.; Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 172 с.; Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию. Л., 1977. С. 211–224.; Кузьмина Н.В. Понятие "педагогической системы" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980. 180 с.; Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: ЛГУ, 1967. 183 с.; Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. М.: Высш. шк., 1989. 167 с.; Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. СПб. Колумна Рязань, 2008. 376 с.

¹²⁰ Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество.– М.: Политиздат, 1992. 543 с.

Про це ж пише А.С. Пушкін, акцентуючи нашу увагу на стражданні як базовому стані людини:

*Но не хочу, о други, умирать;
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать*

Виходячи з поданого висновку про фундаментальні умови людського щастя, можна виявити два питання: **Що є особистість? Що є щастя?**

Особистісний аспект щастя

Сутністю особистості, необхідною і достатньою умовою її кристалізації, за визначенням, виступає свобода людини від детермінізму – причинної зумовленості світу (Всесвіту, буття в цілому).

Людська особистість вільна як від світу, так і від самої людини, сформованої в цьому світі і яка постає його елементом. Психологічний механізм такої свободи передбачає наявність самосвідомості людини, що дозволяє її **рефлексувати** – тобто усвідомлювати себе, дивитися на себе з боку.

Принципово важливо відзначити, що така позиція стороннього спостерігача, що передбачає здатність особистості подивитися з боку на людину як істоту, детерміновану буттям, в яке людина інтегрована, – така позиція передбачає здатність дивитися з боку на все це цілісне буття, в якому його елементи пов'язані воєдино причинно-наслідковими зв'язками (такий відсторонений погляд постає, з позиції квантової фізики, принципом, який творить реальність – див. парадокс "Спостерігач").

Як бачимо, конституюючий особистість погляд з боку передбачає акт дистанціювання особистості від буття, тобто трансцендування, вихід за його межі.

Цей акт трансценденції кристалізує особистість на основі зазначеної **трансцендентної позиції** – позиції, що дозволяє особистості піднятися над буттям, Всесвітом, тобто бути поза меж усілякої реальності.

Зазначений же процес, у свою чергу, означає ототожнення особистості з якимось *X* – таємною і парадоксальною позамежною і вільною від світу сутністю, яку здавна називають **Богом** (Абсолютом, Творцем).

Отже, головна умова кристалізації особистості як вільної від світу сутності, полягає в **трансценденції** – виході за межі світу, що, в свою чергу, передбачає ототожнення особистості з Абсолютом – вільною від світу Сутністю, коли, висловлюючись мовою орієнтальної філософської доктрини, Атман (індивідуальна душа) є тотожним Брахманові – верховній душі Всесвіту.

В Християнстві така трансформація людини реалізується в **Апокаліпсисі**, де Ісус Христос звертається до Ангелів семи церков. Тут представлена коротка характеристика цих церков, а також в рамках кожної церкви дається формула "перемагаючої" людини, яка, таким чином, немов би еволюціонує, переходять від однієї церкви до іншої, поки в лоні сьомої *Лаодикійської* церкви не досягає статусу Сина Божого: *"Перемагаючому дам сісти зі Мною на престолі Моєму, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його"*. Відтак, людина, що реалізувалася в статусі жителя нового Єрусалиму, дістає можливість стати

Сином Божим: як говорили батьки Церкви, "Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом".

Суттєво, що на цьому рівні відбувається творіння Боже: "Але, як ти теплий, а не гарячий і не холодний, то вивергну тебе з вуст Моїх", – говорить Господь. Саме з нейтральної стихії – *Ніщо* (стан недиференційованої теплохолодності: "Бо ти говориш: "я багатий, розбагатів і ні в чому не маю потреби"; а не знаєш, що ти нещасний, і жалюгідний, і убогий, і сліпий, і голий") – Бог творить світи, "вивергаючи" їх зі Своїх вуст: "на початку було Слово".

Відтак, процес подолання особистістю буття, вихід за його межі передбачає здатність особистості дивитися на буття як на певну єдину абстрактну реальність, як на *ЦІЛІСНІСТЬ*.

Ця здатність сприймати (усвідомлювати і розуміти) буття, Всесвіт як цілісність передбачає розуміння даної цілісності як єдності всіх її аспектів і елементів, їх загального взаємозв'язку – зв'язку всього з усім, на підставі чого і створюється Всесвіт як *Ціле, Тотальне, Єдине*.

Даний висновок, у свою чергу, виявляє низку науково-теоретичних і ціннісно-поведінкових наслідків, один з яких полягає в необхідності особистості володіти **парадоксально-діалектичним мисленням**, що дозволяє усвідомлювати як принцип єдності світу, загального зв'язку явищ, так і принцип справедливості і правди ("свободи, рівності, братерства").

Саме парадоксально-діалектичне, "нейтральне" мислення дає людині можливість побачити єдність світу в контексті інтеграції безлічі як подібних один одному, так і полярних, що виключають один одного, елементів, поєднати воєдино які можна тільки за допомогою **нейтрально-парадоксальної гносеологічної позиції**, яка реалізує *дипластію* – властивого тільки людській свідомості психологічного феномена ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного,

Прикладом дипластії може слугувати така фігура мови, як оксиморон – "живий мрець", "сильна слабкість", "геніальна тупість" й ін., що знаходить відображення в орієнтальній мудрості: як говорив Лао-цзи, "Для того, щоб щось зменшити, безумовно, слід спочатку збільшити. Для того, щоб послабити, безумовно, слід спочатку надати сил. Для того, щоб скинути, безумовно, спочатку слід звеличити. Для того, щоб взяти, безумовно, слід дати. Це називається витонченою мудрістю". Й ще: "будь зігнутим, і ти залишишся прямим; Будь незаповненим, і ти будеш повним. Будь зношеним, і ти залишишся новим"¹²¹.

У психології диспластія реалізується у вигляді категорій **бісоціації** (або бісоціативності, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків – це поєднання того, що ніколи ще не було поєднане через інтеграцію декількох елементів і формування з них нової цілісності), парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (подвійність, парадоксальність смислів), "операціональний

¹²¹ Lao Tzu Tao Te Ching / Tzu Lao. – N. Y.: Samuel Weiser, 1973. – Ch. 22–36.

інтеграції"¹²², парадоксальному світорозумінні. Цікаво, що парадоксальність як нейтральний феномен виступає сутністю творчих і геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації.

Таким чином, бути особистістю як вільною сутністю передбачає бути богом, а також володіти парадоксальною здатністю бачити і втілювати єдність у всьому сушому, що реалізує нейтрально-парадоксальну праксеологічну (поведінково-діяльнісну), гносеологічну та аксіологічну позиції людини.

Отже, бути щасливою людиною – це, перш за все, бути особистістю з усіма викладеними нижче умовами, що передбачає божественний статус людини плюс здатність мислити парадоксально-нейтральним, діалектичним способом.

Психофізіологічний аспект щастя

На рівні психофізіологічному бути щасливим – значить відчувати задоволення (насолоду), що виступає фундаментальною цінністю людини, про що ми можемо дізнатися у Г. Спенсера, який у своїх "*Основах моральності*" ототожнив добро із задоволенням, або із щастям: "Задоволення, де б воно ні було, коли б воно не було, для якої б не було істоти, становить основний, неподільний елемент цього поняття (моральної мети)".

Задоволення ж, яке відчуває щаслива людина як особистість не повинно при цьому порушувати принцип єдності світу (сприйняття світу як єдності постає, як ми зазначали, однією з умов кристалізації особистості), тобто не повинно призводити до руйнування світу і його елементів, оскільки порушення єдності світу призводить до його руйнування.

Унаслідок цілісності, єдності світу до його руйнування також призводить і руйнування будь-якого його елементу, оскільки в світі все пов'язано з усім, і цей загальний зв'язок феноменів порушується при руйнуванні будь-якого з цих феноменів, що становлять єдиний континуум буття.

Виходячи з викладеного вище, ми говоримо про задоволення, яке не є задоволення садиста, який мучить свою жертву; не є задоволення вандала і некрофила, руйнуючого навколишній простір; а також не є задоволення гурмана, котрий насолоджується соковитою відбивною, оскільки ця відбивна готується з трупа вбитої (зруйнованої) тварини, що входить у загальний контекст цілісного буття.

Отже, справжнє задоволення, яке приносить щастя особистості, є радість як піднесене задоволення, що отримується поза агресією і руйнуванням. Відтак, істинне задоволення – це **духовне** творче задоволення, це **радість** творчості.

Радість можна безпосередньо пов'язати з **енергією**, коли стан радості передбачає генерацію, творіння енергії, оскільки під час руйнування об'єктів, вони, підвищуючи ентропію внутрішнього середовища, втрачають енергію,

¹²² Горелов И.Н. Разговор с компьютером: Психолингвистический аспект проблемы / И.Н. Горелов. – М.: Наука, 1987. – 256 с. – С. 79.; Петров М.К. Самосознание и научное творчество / Петров М.К. – Ростов-на-Дону: Изд. РГУ, 1992. – 220 с.

котра постає принципом і механізмом цілісності і життєвості цих об'єктів (О.Й. Вейник, О.М. Козирев).

Відтак, радість, що виключає будь-яке руйнування, при цьому означає неприпустимість радіючої особистості отримувати енергію із зруйнованих об'єктів Всесвіту.

Отже, радість як енергогенеруючий стан означає генерації енергії особистістю за допомогою процесу творіння, що є протилежним руйнуванню.

Цей висновок знаходить своє віддзеркалення в контексті результатів досліджень Інституту кінесіології (США), які наводить в своїй книзі *“Десять заповідей творчої особистості”* П. Вайнцвайг, котрий зазначає, що психологи, вивчивши численні психофізіологічні показники людини в умовах комунікації з собою подібними, дійшли висновку: якщо спілкуються дві людини, життєвий тонус однієї з яких є вищим, ніж у іншої, то життєва енергія “перетікає” до останньої (дещо подібне ми зустрічаємо в електротехніці у вигляді “ефекту захоплення”: якщо в одну енергомережу ввімкнути два звукових генератори, що генерують коливання з близькими, але різними частотами, і якщо перший генератор характеризується більшою потужністю, ніж другий, то має місце ефект “захоплення”, коли “сильний” генератор “поведе” за собою “слабкого” та примусить його працювати на своїй частоті), оскільки фіксується підвищення її життєвого тону, тоді як у першої людини цей тонус знижується.

Зазначений висновок був зроблений на основі численних досліджень процесу комунікації людей з одночасною фіксацією багатьох психофізіологічних параметрів їх організмів, таких, наприклад, як частота пульсу, кров'яний тиск, шкірна електропровідність, склад крові та ін. Баланс цих показників у двох людей, які певний час спілкуються один з одним, привело до висновку про те, що в даному випадку має місце своєрідне перетікання “життєвої енергії” з одного організму в інший, оскільки прилади фіксують, що життєвий тонус першої людини підвищується, а іншої людини – еквівалентним чином знижується¹²³.

Було також помічено, якщо людина позитивно ставиться до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності; і навпаки, негативне ставлення до оточуючого світу знижує енергетичний тонус людини. Ці висновки отримані на підставі досліджень Інституту кінесіології в США, директор якого Д. Даймонд показав, що щитовидна залоза крім виконання головної функції імунологічного нагляду, постає основним “розподільником” живлющої, регенеруючої енергії організму. Щитовидка направляє й регулює потік електромагнітної енергії по всьому організмі, проводячи миттєву корекцію, яка необхідна для подолання певних відхилень у життєдіяльності.

Також показано, що негативні почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози і підвищують нашу життєву енергію. Ненависть,

¹²³ Diamond J.M. Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy (Hardcover) / J.M. Diamond. – N. Y.: Harper and Row, 1979. – 234 p.; . Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки і знижують життєвий тонус організму.

Крім того, усе розмаїття поведінкових аспектів людини виявилось прямо пов'язане з діяльністю щитовидки, тобто з процесами підвищення та зниження життєвого тону людини. Так, наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки й підвищує життєвий тонус людини, її енергії, а негативний жест призводить до протилежного ефекту, тобто до зниження енергії людини. Так званий жест вираження любові – “жест Мадонни” (розпростерті для обіймів руки) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Посмішка також стимулює діяльність щитовидки не тільки людини, що посміхається, але й людей, що сприймають цю посмішку. Звертаючи увагу на обмін енергії між людьми, Д. Даймонд дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті зі “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої і думки вкрай заразливі.

У цьому аспекті можна говорити про **фізіологічний аспект болю**¹²⁴ як *дефіцит енергії в людському організмі*, що виявляє найважливішу проблему людського страждання, пов'язаного з процесом енергетичної регуляції, котра має місце не тільки на соматичному, але й психосоматичному рівнях. Відповідно до деяких сучасних теорій (Флекенштейн) біль виникає кожен раз, коли процеси розпаду, руйнування біологічних структур починають переважати над процесами синтезу. Оскільки синтез, відновлення біологічних структур вимагають витрат енергії (і, зокрема, кисню), то дефіцит енергетичних ресурсів має призвести до посилення процесів розпаду і виникнення болю. І дійсно, будь-які процеси, що збільшують дефіцит кисню, – застій в крові, ішемія (недостатнє постачання тканин киснем), дія отрут (які блокують процеси окислення), механічні дії, тепло – призводять до посилення болю. І навпаки, все, що знижує потребу тканин в кисні – спокій, холод, посилення кровотоку – зменшує біль. При цьому негативні емоції сигналізують крім іншого про дефіцит енергетичних ресурсів в організмі¹²⁵. Відтак, можна дійти висновку про те, що такі феномени, як вампіризм, вандалізм, агресія зумовлюються енергетичним дефіцитом та потребують руйнування біологічних (та, загалом, матеріальних) структур, що приводить до випромінювання енергії-часу (це довели відомі науковці М.О. Козирєв, О.Й. Вейник та ін. дослідники).

Звертаючи увагу на обмін енергією між людьми, Д. Даймонд з'ясував, що різні прояви життєвої енергії взаємопов'язані. Енергія “сильної” людини послаблюється при особистому контакті з “слабкою”, одночасно при цьому енергія останньої посилюється. Під час особистого контакту порушення

¹²⁴ Кассиль Г.Н. Наука о боли – 2-е дополненное издание. – М. : Наука, 1975. – 400 с. ; Флекенштейн Вода вместо лекарств / Флекенштейн. – М. : Попури, 2008. – 288 с.

¹²⁵ Голицын Г.А. Гармония и алгебра живого / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Знание, 1990. – 128 с. – С. 85.

психічної рівноваги може передаватися від однієї людини до іншого. Настрої і думки украй заразливі. Відтак, можна говорити про феномен своєрідного “вампіризму”. Приведемо приклад, узятий у П.Вайнцвайга, що ілюструє феномен психологічного вампіризму.

Одна жінка досить успішно навчилася користуватися “внутрішніми фільтрами”, що оберігали її від “вампіричних” намірів її чоловіка, який, повертаючись додому, насамперед повідомляв їй всі неприємні новини. Як правило, він заходив на кухню, де дружина готувала сімейну вечерю, і з ходу обрушував на неї весь “негативний багаж”, починаючи зі вселяких негараздів на його роботі і закінчуючи катастрофами світового масштабу. До моменту, коли він закінчував свої щоденні новини, вечеря була готова. Чоловік з апетитом брався за їжу, а дружина, уважно вислухавши похмуру розповідь чоловіка, починала відчувати гострий напад депресії. Цей ритуал протягом довгих років отруював їх сімейне життя. Одного разу наша пара була запрошена в гості, де дружина краєм вуха почула, як її чоловік признавався своєму другу: “До кінця робочого дня я “готовий”, відчуваю себе огидно, як вичавлений лимон. Але як тільки я приходжу додому, я викладаю всі неприємності своїй дружині, і мені відразу легшає”. Почувши цю розмову, дружина стала поводити себе по-іншому, удавшись до своїх внутрішніх фільтрів. Тепер, коли її чоловік повертався додому, входив на кухню і починав свій негативний репортаж, дружина, як завжди продовжувала готувати вечерю, але вже... не слухала чоловіка. Невідомо тільки, як відчував себе при цьому її чоловік.

*Таким чином, позитивний настрій та позитивне ставлення до світу є чинниками підвищення життєвого тону людини з усіма соціальними, педагогічними й медико-біологічними наслідками, що з цього випливають. При цьому, наріжним чинником здоров'я людини є її **світогляд**, що постає інтегральним принципом психічної і соматичної цілісності людини.*

У цьому контексті важливо врахувати і таку інформацію. Науковці з Томська (Росія) дослідили зв'язок між соматичним та душевно-духовним аспектами здоров'я¹²⁶. У різних людей вивчалися еритроцити крові, які постачають енергію людському організму, оскільки переносять кисень. У крові психічно здорових людей червоні кров'яні клітини – правильною дископодібною форми, вони рівномірно заповнюють увесь внутрішній простір. Під мікроскопом у крові людей, які страждають на шизофренію, спотворених еритроцитів неправильної форми дуже багато. У багатьох клітин пошкоджена мембрана: або розірвана в декількох місцях, або нерівномірно потовщена, або взагалі відшаровується від внутрішнього вмісту. Такі ж пошкодження науковці виявили в еритроцитах розумово відсталих пацієнтів, крім того, в багатьох їх клітинках крові гранули гемоглобіну розподілені нерівномірно, утворюють окремі

¹²⁶ Тихоплав Т.С. Гармония Хаоса или Фрактальная реальность / Т.С. Тихоплав, В.Ю. Тихоплав. – СПб.: ИД "Весь", 2003. – 340 с. – С. 281-282

скупчення. Навіть невротичні розлади позначаються на картині крові. У крові невротиків виявилося досить багато клітин зі схожими змінами: їх було менше, ніж у хворих шизофренією і розумово відсталих, але більше, ніж у здорових людей.

Відомо, якщо в крові багато пошкоджених еритроцитів, вона гірше забезпечує киснем тканини і органи. Виходить, що хвороби психіки викликають збій у роботі всього організму. Цікаво, що подібні зміни знаходять в еритроцитах хворих раком, гострим вірусним гепатитом, інфарктом міокарду та іншими хворобами. Таким чином, душевно хвора людина виявляє дефіцит енергії на соматичному рівні, коли формула "у здоровому тілі – здоровий дух" виявляється цілком адекватною істинному стану речей.

Розвивальний аспект щастя.

Відзначимо, що ми пов'язуємо радість з ***енергією*** – фундаментальною категорією, яка використовується як повсякденною свідомістю людини, так і філософією і наукою як формами суспільної свідомості, оскільки енергія є символом активності, життєвості, цілісності, здатності рухатися, змінюватися. Людина втомлена, а тому такаю, що відчуває дефіцит енергії, виявляє роздратування, злість, агресію, тобто потяг до руйнування. Сповнена ж енергією людина, як правило, відчуває умиротворення, любов і радість.

Отримання особистістю енергії за допомогою її творіння означає її творення не зі світу (це призводить до його руйнування), а з *Ніщо* (ефіру, фізичного вакууму, порожнечі, нуля, шунї й ін.) за допомогою його розщеплення на "+" і "-", *Дещо* і *Антидещо* (Г. І. Наан).

Релігійна свідомість також проводить думку, що все суще створено Богом з "нічого" (2 Макк. 7, 26), з "невидимого" (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне.

Це передбачає, що творіння енергії означає, по-перше, вміння особистості створювати *Ніщо* (ідеальні образи), і, по-друге, вміння розщеплювати це *Ніщо*, тобто поляризувати фізичної вакуум, творячи при цьому світ як єдність *Дещо* і *Антидещо* – матерії і антиматерії ("світ є збудженим станом фізичного вакууму").

Уміння як створювати *Ніщо* (на Сході його називають порожнечею, або шуньєю), так і його поляризувати є, як бачимо, прерогативою не тільки Божественної Сутності, а й особистості як репліки (образу) цієї Сутності, що ілюструється такими поетичними рядками:

*Пустое все, но Мы от века
Из шуньи лепим человека.
Забавно результат Нам Свой увидеть,
Как из человека шунья выйдет*

Відтак, людина, вільна від буття, має виходити за його межі, де традиційно покладається ***Абсолют*** (тотожна самій собі, унікальна та неповторна, відсторонена, вільна від світу сутність – Вища реальність, Бог), що може

розумітися як творчий початок буття. Таким чином, бути особистістю, бути "Я" – це бути вільним від детермінізму буття, що передбачає вихід за його просторові межі та усвідомлення Абсолюту, з яким особистість людини немов би ототожнюється через цей акт усвідомлення. У цьому процесі людина і постає як особистість – вільна від буттєвої детермінації сутність. Сам акт такого усвідомлення на гносеологічному рівні реалізується у вигляді парадоксу – єдина когнітивна фігура, яка фіксує стан логічної невизначеності.

У розвивальному аспекті парадоксальне мислення є умовою створення стану буттєвої трансценденції людини у сферу Абсолютного, що кристалізує особистість як принципово трансцендентну, вільну, божественну сутність. Парадоксальне мислення тут постає *педагогічною метою розвитку людини* як умова кристалізації її особистісного начала.

Саме на це спрямовані духовні системи світу. Так, Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається з серії парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що приводить до просвітлення¹²⁷. Як пише О. Клеман, у Богові міститься "невичерпна парадоксальна таємність"¹²⁸.

Не лише релігійно-міфологічне, але й науково-теоретичне мислення використовує парадокс як творчий елемент наукового дослідження. Цю думку можна ілюструвати як рядками геніального поета ("и гений, парадокса друг" – О.С. Пушкін), так і висловом Н. Бора, який вважав, що фізична ідея має бути достатньо божевільною (парадоксальною) для того, щоб бути істинною.

У цілому, трансценденція означає самозречення людини, її відмова від самої себе. Отже, бути "Я" – значить бути самозреченим і мислити про Бога, "перебувати в Бозі", коли "особистість – це храм Божій, у якій вселяється Господь"¹²⁹: "Вселюся в них і буду ходити в них" (*Левит 26, 12*).

Зазначений висновок підтверджується сутністю Христа, про яку в Євангелії від Іоанна сказано: "Я нічого не можу творити Сам від Себе. Як Я чую, суджу, і Мій суд справедливий, – не шукаю бо волі Своєї, але волі Отця, що послав Мене" (5, 30). "Коли свідчу про Себе Я Сам, то свідоцтво Моє неправдиве" (5, 31). "Бо Я з неба зійшов не на те, щоб волю чинити Свою, але волю Того, Хто послав Мене" (6, 38). "...Я не прийшов Сам від Себе..." (7, 28). "...Сам Я від Себе нічого не дію, але те говорю, як Отець Мене був навчив..." (8, 28). "...Я завжди чиню, що Йому до вподоби" (8, 29). "...Хто бачив мене, той бачив Отця..." (14, 9). "Чи не віруєш ти, що Я – в Отці, і Отець – у Мені?" (14, 10).

В Індуїзмі ми зустрічаємося з дещо подібним. У Бхагавад-Гіті можна прочитати, що вищою долею тих, хто живе, є доля самозабутнього служіння Божеству, а ціль життя людини – стати знаряддям божественної волі. У даосизмі ми зустрічаємося з божественним принципом недіяння, що заперечує

¹²⁷ Торчинов Е.А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. – Новосибирск: Наука, 1986. – С. 47–69.

¹²⁸ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. М.: Путь, 1994. 384 с.

¹²⁹ Белый А. Арабески. М., 1911. С. 236–238.

маніпуляторно-індивідуальну природу людини в ім'я спонтанно-інтуїтивної поведінки “істинно мудрої людини”: “безмовний, перебуває в недіянні, але усьому причетний; незворушний, не управляє, але усе тримає у порядку. Те, що називаю “недіянням”, означає не випереджати ходу речей; те, що називаю “усьому причетний”, це слідувати ході речей; те, що називаю “усе тримає у порядку”, додержуватися взаємної відповідності речей”¹³⁰.

Порівняйте з біблійним принципом: “нехай твоя права рука не відає, що робить ліва”. У буддизмі метою людського існування є пробудження “вищої” природи. У її рамках людина переборює протистояння Я і не-Я, приймаючи принцип “анатта” (відсутність Я, квієтизм), відкидаючи бажання та волю, виявляючи “дзен” як виразник інтуїтивно-просвітленої поведінки, що відповідає стану самореалізації А.Маслоу, а також трансперсональному буттю, виявленому дослідженнями Ст. Грофа.

Загалом, для людини, що прагне стати “Я”, актуальним є процес самовідчуження (*самозречення, порятунку, звільнення, пробудження, просвітління, нірвани...*) від уявного, ілюзорного Я на користь якоїсь “поза межної Сутності”. На практиці даний процес має такий вигляд: ми формулюємо тотальну відмову від свого Я, “відчуваючи” (“фіксуючи”) наявність “Вищого Я”, що “є присутнім” у нас.

На Сході ця практика реалізується у заклику: “спустошся і Я тебе наповню”. На Заході, в рамках християнства, з актом самозречення ми зустрічаємося, коли чуємо молитви, що закликають Святий Дух “прийти і вселитися в нас”.

Метод самотрансценденції відрізняється від містичних практик тим, що в ньому наявний не простий “заклик Божества”, а принцип розширення свідомості до рівня *парадоксального бачення світу*, тому що “відчувати”, “фіксувати”, мислити поза межами – це відбивати його, використовуючи форми, поза межні світу. Єдиною ж такою формою є в плані образного мислення *Ніщо, Пустота, Велика Межа*, а в плані логічного мислення – *парадокс*. Єдиною ж формою людської активності, що сприяє “розумінню” *Ніщо*, є трансцендентальна (тобто, поза межна, “пустотна”) медитація (у християнській аскетичній антропології – “чиста молитва”, де відсутні як думки, так і образи), що дозволяє досягти “недуальності”, “розірвати узи концептуального мислення”¹³¹, тобто звільнитись від принципу “Я”, ставши “істинно мудрою людиною”. Як говорять на Сході, Бодхисаттва (довершена Сутність) повинний перебувати в довершеному знанні, залишаючись у пустоті, його довершене знання порожнє, а мудрість зріє через “пустотність”.

Мотиваційний же чинник, що змушує медитувати, впливає зі сформованого парадоксального мислення, яке є результатом розвитку концептуального (абстрактно-логічного) мислення, котре незмінно приходить до парадокса як до логічного завершення своєї еволюції.

¹³⁰ Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. 352 с. С. 131, 148.

¹³¹ Хемфрейс К. Концентрация и медитация. К., 1994. 288 с. С. 131-148.

Соцістальний аспект щастя.

Традиційне суспільство в цілому відповідає *слов'янському цивілізаційному проекту*, який реалізує саме соборний аспект соціального буття, що можна обґрунтувати на основі аналізу слова "*щастя*" – наріжного слова будь-якої мови.

Мислення – є основним атрибутом людини як мислячої істоти. Те, наскільки добре людина володіє рідною мовою, визначає рівень її інтелектуального і духовного розвитку. В. Гумбольдт писав, що мова народу є його духом, і дух народу – це його мова, тобто мова покликана забезпечувати єдність етносу, який часто розчленований кордонами, розмежований соціально-економічними, політичними, релігійними чинниками¹³².

У слов'янських мовах (українському, російському, білоруському) слово "*щастя*" (що постає одним з найважливіших і найбільш емоційно заряджених слів будь-якої мови, а також виражає найбільш глибинні і автентичні устремління людини і суспільства в цілому) етимологічно походить від слова "*частина*", яке складає основний семантичний зміст слова "*щастя*". Цей висновок цілком коректний, оскільки він базується на нейрофізіологічних закономірностях мислення, згідно яким семантико-морфемна організація мови знаходить безпосереднє віддзеркалення у вербальних мережах головного мозку людини – матеріальному субстраті, на основі якого, як вважається, реалізуються процеси мислення¹³³.

Можна припустити, що глибинно-сакральне значення слова "*щастя*" в даному разі пов'язане з ситуацією включення людини в дещо цілісне (сільську громаду, наприклад), з якого людина може одержувати свою "*частинку*" благ, що задовольняють її фундаментальні потреби і що роблять, таким чином, її щасливою.

Отже, якщо щастя є вищим призначенням людини, то щастя українця або росіянина, як видно, виникає з соборно-общинного життєвого устрою. Таким чином, можна припустити, що за своєю глибиною сутністю слов'яни є колективними, соборними істотами, інтегрованими в космос суспільного буття і характеризуються такими психологічними рисами, як емпатія, співчуття, ближньому, співпереживання. Звідси, мабуть, виникає колективістсько-пасивна

¹³² Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. Дрогобич: Відродження, 1992. С. 46.; Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: Синто, 1993.; Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. К.: Обереги, 1992.; Кульчицький О. Риси характерології українського народу // Енциклопедія українознавства. Т. 1-2, Мюнхен–Н-Й., 1942.; Забужко О. Мова і влада. К.: Дніпро, 1990.; Войтович В. Українська міфологія. – К.: Либідь, 2002. ; Кононенко П.П. Національна ідея, нація, націоналізм. К.: Міленіум, 2005. ; Лисяк-Рудницький І. Україна між Сходом і Заходом // Історичні есе. К., 1994. ; Липа Ю. Призначення України // Просвіта. – Львів, 1992. ; Липа Ю. Провінція // Розбудова держави Торонто, 1957. ; Сніжко В.В. Нариси з психоетнічної екології України. К., 2001. ; Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. – Мюнхен-Тернопіль, 1992.

¹³³ Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. М.: Наука, 1979. 248 с. С. 199-201.

природа українця і росіянина, що відображає риси соціальної психіки слов'янства¹³⁴.

Про соборний характер соціальних якостей носіїв *флексивних мов* говорить і те, що основна мовна конструкція, що виражає *принцип приналежності*, в цих мовах виражається структурою "у мене є", яка відображає модус сумісного існування людини і речі, тоді як структура "я маю", характерна для більшості європейських мов, виражає модус екзистенціальної роздільності людини і речі, тобто людини і світу.

У англійській мові слово "щастя" ("*happiness*") етимологічно укорінене в слові "траплятися", "відбуватися" ("*to happen*"), тобто має подійну конотацію. Тут щастя як вище призначення людини виявляє, як бачимо, процесуальний, подієвий характер, тобто виражає те, що "трапляється", "відбувається" з людиною. Зрозуміло, що устремління до щастя тут реалізується як процес, як активна перетворююча дія завдяки активній взаємодії зі світом. Можливо, що таке глибинне значення слова "щастя" пов'язане з активною життєвою позицією ангlosаксів, з їх індивідуалізмом і прагненням до удосконалення свого життєвого простору – часто за рахунок навколишнього соціумно-природного середовища, що виражає ентропійний принцип життя, яке, як відомо, упорядковує себе за рахунок дезинтеграції навколишнього середовища¹³⁵.

Тим паче, що в нейро-лінгвістичному програмуванні процесуально-подієвий характер висловів людини (наприклад, "Я *ходив* в кіно"), на відміну від субстанційованого ("Мій *похід* в кіно") свідчить про активну життєву позицію людини. Ця обставина з'явилася методологічним принципом НЛП щодо розробки методики визначення поведінкового статусу людини на основі аналізу її вербальної продукції, коли тенденція до вживання іменників замість дієслів свідчить про пасивну життєву позицію людини.

Іспанський іменник "*suerte*" ("щастя") походить від латинського дієслова *sortior* – "кидати жереб". У період розпаду вульгарної латини починається процес формування іспанської мови. Саме в цей період змінюються лексичні значення багатьох слів. Певних змін зазнало і слово "*suerte*", яке поряд із лексичним значенням "щастя" має значення "удача", "доля".

Лексичне значення турецького іменника "*hismet*" ("щастя") теж щільно пов'язано із лексичним значенням "доля", "жереб". Зрозуміло, що щастя, як доля та жереб, ставить людину у відношення до деякого метафізичного фактору, який визначає людські долі. Ця обставина нашоєму нас на досить несподіваний висновок про те, що саме звідси, мабуть, впливає релігійний екстремізм тюркських (ісламських) народів, а також іспанців (згадайте інквізиційні ексцеси іспанського середньовіччя).

Французький іменник *bonheur* є напіваббревіатурою від виразу "*une bonne heure*" – "добра година". Отже, поняття "щастя" у французькій мові

¹³⁴ Донченко Е. А. Социетальная психика. К.: Наукова думка, 1994. 207 с.

¹³⁵ Згідно одній з думок, на Землі існують декілька цивілізацій – ангlosакська (основний лейтмотив існування якої – *вигода за будь яку ціну*), європейська (*Закон*), слов'янська (*справедливість*), арабська (релігійна приналежність), східна (традиція).

пов'язувалось з якимось коротко проміжним моментом (у середньофранцузький період це слово замінило латинське за походженням поняття “щастя”), тобто має темпоральні ознаки, на основі чого можна дійти висновку, що у площині прагнення до щастя французи освоюють світ як *темпоральну* сутність зі всіма світоглядними наслідками, що з цього випливають. Мабуть, тому Франція втілює в собі дух часу, тобто дух зміни, розвитку суспільства: саме Франція серед інших цивілізованих етносів Європи постала державою революційних зрушень.

Румунський іменник *fericire* (щастя) походить від латинського іменника *feriae*, який має такі лексичні значені: свята, вільні від праці, перерва, відпочинок, спокій. Отже, внаслідок зміни лексичних значень латинський іменник *feriae* в румунській мові при утворенні іменника *fericire* (щастя) пов'язувався з чимось святковим, із вільним від праці періодом життя людини, коли активність людини в цьому суспільстві, відповідним чином, була спрямована, у певному розумінні, на досягнення стану спокою. Напевно, ця психолінгвістична “установка” деякою мірою визначила те місце румунського етносу, яке він обіймає серед інших етносів Європи.

У німецькій мові іменник *das Glück* (щастя) етимологічно споріднений з англійський словом *luck* (доля, випадок, щастя, везіння) внаслідок фонетичних змін під час розвитку німецької мови, одна з яких – вплив умлауту в середньовисхіднонімецький період. Таким чином, у результаті розвитку німецького етносу, в німецькій мові збереглося слово у значенні “щастя”, лексичне значення якого в своїй основі виражає ідею долі, випадку, як це має місце у турецькій і іспанській мовах. Виникає питання: а не може ця обставина бути пов'язаною з певними рисами соціальної психіки німецького етносу, такою, наприклад, як войовничість? Бо з самого початку свого історичного становлення він виявляв неприборканий завойовницький дух, що поширювався в атмосфері “бурі і тиску” та компенсувалися ліричністю, педантичністю, організованістю, чоловічою раціональністю, прагненням до впорядкування всіх сфер соціального життя. В агресивні періоди існування німецького етносу панівним ідеалом для нього був арійський, нордичний, витриманий, холодно-захоплений тип особистості, котрий сполучає крижану незламність і палку ярість.

Фрактально-голограмний, системно-синергетичний підхід до побудови акмеологічного середовища

Останніми роками в педагогічних сферах підвищується інтерес до психологічних засад педагогічного процесу, який реалізує ціннісно-психологічну парадигму сучасної освіти, яка виявляє людиноцентричне спрямування сучасної педагогіки та передбачає перехід: від діагностики шляхів особистісного вибору – до діагностики її розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою “питання без відповіді” – до життєвих завдань і пізнавальної мотивації слухача; від “навченої безпорадності” – до надситуативної активності і постановки

надзавдань; від заняття як авторитарного монологу – до співтворчості і допомоги; від мови адміністративних наказів – до мови “домовленостей” і “рекомендацій”; від культури корисності – до культури гідності; від школоцентризму – до людиноцентризму¹³⁶.

У зв'язку з викладеним вище особливого значення набуває завдання побудови ефективного акмеологічного середовища.

Зрозуміло, що таке середовище постає лише однією ланкою цілісної системи діалектичним чином пов'язаних середовищ, таких, як космопланетарне, природно-біологічне, загальноцивілізаційне, національно-державне, конкретне соціальне середовище (сім'я, школа, соціально-професійні та інші угруповання), тілесне середовище людини (її організм та його органи і системи), атомне та субатомне середовища. Зазначимо, що градація середовищ та їх якісний опис залежить як від рівня аналізу зазначеної проблеми (тобто від рівня теоретичного узагальнення та абстрагування), так і від методологічного підґрунтя такого аналізу.

Застосування системно-синергетичної методології до аналізу цієї проблематики дозволяє сформулювати деякі принципово нові висновки щодо зазначеного завдання. Перш за все, середовищем традиційно вважається специфічний простір, який оточує об'єкт і в якому цей об'єкт існує. Системно-синергетична методологія дозволяє дійти висновку, що середовищний підхід має враховувати фрактально-голограмну будову Всесвіту, яка, у відомому сенсі, нівелює межі між середовищами та об'єктами середовищ, при цьому середовища можуть розумітися відкритими дисипативними системами, що перебувають у стані фрактально-голограмної суперпозиції. Цей висновок ілюструється містичним уявленням Східної філософії про Всесвіт як “парадоксальну Башту”:

“Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикрашена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші”¹³⁷.

¹³⁶ Асмолов А.Г. Психология личности. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

¹³⁷ Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с. – С. 267. Suzuki D.T. On Indian Mahayana Buddhism (ed. E. Conze) / D.T. Suzuki. – N. Y.: Harper & Row, 1968. – P. 183.

Такий підхід виявляє голограмний принцип буттєвої системної рефлексії – взаємне відображення глибинного і поверхового (таким же чином, як і раціонального і ірраціонального способів пізнання) рівнів опису реальності, що, у свою чергу, виражає древню мудрість, яка приписується Гермесу Тримегісту: "те, що знаходиться внизу, подібно до того, що знаходиться зверху, і навпаки, те, що знаходиться зверху, подібно до того, що знаходиться внизу заради виконання дива єдності, тому немає ні малого ані великого".

Важливо, при цьому, що принцип голограмної рефлексії систем світу реалізується тільки за умови єдності цього світу, коли він складає єдине ціле, у якому кожен елемент постає абсолютно цінним и необхідним для цілого, оскільки видалення окремого елементу із загальної архітектоники цілого призводить до його руйнації. Звідси випливають принципи "все у всему", "немає ні малого, ані великого".

При цьому, у контексті зазначеного підходу саме людина постає ініціатором реальності, що впливає із антропного космологічного принципу та квантових парадоксів (парадокс "Споглядач"), відповідно до яких світ ініціюється ("створюється") у процесі акту споглядання (співпричетності) людини ("Спостерігача") світу.

Фрактально-голограмна сутність світу на раціональному рівні виявляється, перш за все, у логічних основах людського мислення, а саме, – у логіці визначення, яка вчить: визначити предмет можна тільки в процесі його співвіднесення з іншими предметами, кожен із яких при визначенні підлягає подібній же логічній процедурі. Тому, у формально-логічний "склад" будь-якого предмета входять усі без винятку предмети та явища нашого світу, подібно до того, як кожна елементарна частка, по суті, складається з усіх елементарних часток (М.А. Марков).

Подібним чином і лексичне значення слова реалізується у його синтаксичній конструкції у сполученні й взаємодії з іншими словами, кількість та склад яких може бути нічим не обмеженим. Подібним же чином властивості окремого предмета не існують самі по собі, а виявляються лише в процесі співвідношення, взаємодії цього предмета зі своїм оточенням.

Тобто, предмет не існує як щось ізольоване, а інкорпорується в загальний буттєвий контекст Всесвіту і, по суті, є цим Всесвітом, що помітно на фундаментальному квантовому рівні світу, де він є "єдиним нерозривним комплексом" (І.З. Цехмістро) та координується непричинними несиловими, імплікативними (логічними) зв'язками, що співвідносяться з поняттям "голографічного універсуму" (Д. Бом), або Цілого.

Таким чином, з позиції логіки визначення предмет, що визначається, представляє собою цілісний світ (клас) предметів, у якому існує, подібно до того, як елементарна частка, принаймні теоретично, є цілісним мікросвітом¹³⁸.

Фрактально-голограмна природа Всесвіту відбивається також і в таких феноменах психології К. Юнга, як архетипи колективного несвідомого, а також

¹³⁸ Цехмістро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. 364 с.

синхронічні не причинні зв'язки, які виявляються, наприклад, у випадках, коли спостерігається збіг психічного стану спостерігача з одночасною зовнішньою подією, що відповідає цьому психічному стану, при відсутності очевидного причинного зв'язку між ними.

Важливим є також і середовище, яке отримал назву "універсальний семантичний простір Усесвіту". Концепція універсального семантичного простору (яка відповідає орієнтальному уявленню про "хроніки Акаші"), що у її сучасній трактовці була заснована В.В. Налімовим, засвідчує, що "весь світ, який сприймається нами та еволюціонує, можна розглядати як множину текстів... Тексти характеризуються дискретною (семіотичною) і континуальною (семантичною) складовими. Семантика визначається вірогідністю структури смислів, що задається. Сенси – це те, що робить знакову систему текстом. Спресованість смислів – це не розпакований (не проявлений) Світ: семантичний вакуум"¹³⁹.

Загалом, можна виокремити такі фрактально-голограмні, тобто вкладені одне в одне середовища, як:

1) Загальноматеріальне (всезагальне, універсальне) середовище, яке актуалізує суперечності, боротьбу протилежностей, що виявляється на всіх рівнях буття матерії. Це середовище можна інтерпретувати і як Божественне середовище, що виявляється у вигляді боротьби полярних буттєвих начал, – добра і зла, яка ведеться у Всесвіті, де основною дійовою особою виступає людина, що на рівні космологічному проявляється в антропному принципі.

Це всезагальне середовище актуалізує мету розвитку всіх його складових, що пояснюється синергетичними феноменами цілого: кожний елемент цілого принципово необхідний йому, оскільки без нього ціле вже не буде собою; тому ціле онтологічно дорівнює частинам, а частини – цілому; цей висновок ілюструється квантовими постулатами Н. Бора, які покладаються в основу теорії атома і засвідчують, що трансформації атомів з одного стану в інший є груповою операцією, відтак атом – це цілокупність елементів, що діалектичним чином зумовлюють один одного.

Відтак, у силу фрактально-голограмного принципу цілісності мета розвитку складових цілого немов би задається заздалегідь, що виявляє телеологічний (телеологія – наука про мету розвитку предметів і явищ нашого світу) парадокс: – мета розвитку, як засвідчують дослідження живих систем, тут існує з самого спочатку як данність, що виявляється у парадоксі процесів самоуправління, оскільки цей процес характеризується спрямованістю до визначеного, а не будь-якого результату¹⁴⁰, коли мета розвитку виявляється присутньою на його початку. Тоді на запитання, яким чином може детермінуватися процес розвитку тим фактором, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна дати лише одну відповідь – ідеально¹⁴¹. Тобто мета розвитку присутня у ньому як потенційний

¹³⁹ Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания // Человек в системе наук. М.: Наука, 1989. С. 82–91.

¹⁴⁰ Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. М.: Мысль, 1972. 383 с. С. 133.

¹⁴¹ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии. М.: Мысль, 1976. 247 с. С. 113.

(віртуальний, ідеальний) чинник, тим більше, що потенційно-імовірний аспект світу, як вказує квантова фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. У результаті чого наслідок може існувати раніше за причину¹⁴².

2) Космопланетарне середовище – реалізується на рівні взаємодії польової і речовинної складових матерії. Це проявляється в таких формах, як енергоінформаційна взаємодія об'єктів Усесвіту, що протікає у вигляді ентропійно-термодинамічних процесів. Сутність зазначеного середовища знаходить відображення в аналізі проблеми походження Всесвіту, що інтерпретується у вигляді теорії "великого вибуху". Ця теорія постулює походження світу з певного гіпотетичного сингулярного стану матерії, що розщеплюється на дві протилежні складові, взаємодія між якими і являє собою суть процесу розвитку Всесвіту¹⁴³.

3) Природно-біологічне середовище пов'язане з внутрішнім ресурсом (потенціалом) розвитку живого організму, що реалізується на генетичному глибинно-матеріальному (просторовому) рівні і детермінується принципом формуючої причинності Р. Шелдрейка. Пояснимо це положення. Розглядаючи проблему морфогенезу, Г. Хакен ставить запитання: звідки спочатку недиференційовані клітини знають, де і яким чином диференціюватися? Адже, як засвідчують експерименти, такого роду інформація не міститься в окремих клітинах із самого початку (наприклад, через ДНК). Відповідь полягає в тому, що клітини витягають зазначену інформацію від навколишніх кліток, зі свого положення в клітинній тканині. Так, в експериментах, зроблених на ембріонах, клітки з центральної частини вола після пересадження в головний відділ розвивалися в око¹⁴⁴. "Здобувати інформацію зі свого положення" – це і дає можливість здійснювати співвіднесення свого розвитку з розвитком цілого, а не окремих лише частин, тобто брати участь у процесі самодетермінації організму, яка у Р. Шелдрейка називається "формуальною причинністю"¹⁴⁵.

4) Соціально-ноосферне середовище пов'язане із функціонуванням соціоприродних механізмів існування людини, що відображаються на рівні таких соціоприродних феноменів, як, наприклад, соціетальна психіка етносів (О.А. Донченко), пасіонарність (Л.М. Гумільов), колективне безсвідоме й його архетипи (К. Юнг), універсальний семантичний простір (В.В. Налімов) та ін.

¹⁴² Акимов А.Е. Облик физики и технологии в начале XXI века // Материалы научно-педагогической конференции "Идеи учения Живая Этика и Тайная Доктрина в современной науке и практической педагогике, Екатеринбург, 08.08.97. – Верхняя Пышма : Изд. Тов. "Диспансер", 1998. 80 с. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. 364 с.

¹⁴³ Наан Г.И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. Тарту, 1966. Т. 56, с. 431–433.

¹⁴⁴ Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : Пер. с англ. М. : Мир, 1985. 423 с. С. 34.

¹⁴⁵ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. 456 p.

Відтак, соціально-педагогічне середовище виявляється лише одним із аспектів зазначеної вище системи середовищ існування людини. Тому при обґрунтуванні шляхів оптимізації соціально-педагогічного середовища слід враховувати його інтеграцію в зазначену ієрархію середовищ, які діалектичним, фрактально-голограмним чином взаємопов'язані та прозорі, тобто виявляють взаємний фрактально-голограмний резонанс. На принцип і такого резонансу побудована система резонансного навчання.

Резонансне навчання тісно пов'язане з синергетичним принципом надслабких сигналів та концепцією універсального семантичного простору Всесвіту (як і з синергетичним принципом цілісності), яка впливає з філософського принципу єдності світу, а також із так званого антропного принципу. Один із гносеологічних наслідків цих принципів виражається в ідеї, до якої були прихильні багато філософів, а саме – в ідеї тотожності буття і свідомості, згідно з якою закони об'єктивного світу і закони мислення виявляються ізоморфними. Тобто має місце збіг законів і форм мислення, що пізнає, із законами і формами об'єктивної реальності, коли, як писав Гегель, речі і мислення про них збігаються, а буття постає тотожним свідомості. Крім того, антропний принцип (або принцип космологічного доповнення) установлює доцільність існування людини у Всесвіті; він виходить із розуміння людини як органічної й активної частини космосу і Всесвіту¹⁴⁶.

Існують три психічні виміри людини, що можна співвіднести з трьома формами осягнення буття – чуттєвим, раціональним і медитативним¹⁴⁷, тобто правопівкульовим, лівопівкульовим і їхнім функціональним синтезом. Цікаво, що в стані медитації, спостерігається, як свідчать енцефалографічні дослідження, функціональна синхронізація півкуль, тобто півкулі головного мозку людини виступають єдиним цілим¹⁴⁸. Крім того, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору і часу, коли можна говорити про “особливий стан простору, зайнятому організмом у процесі життя, про особливу властивість життя робити помітними право-ліві властивості простору, що іншими природними явищами не виявляються”¹⁴⁹) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їхніми функціями так чи інакше співвідносяться багато головних функцій організму людини¹⁵⁰. Будь-яка автоматична, мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної діяльності.

Зазначимо, що сприйняття світу людиною здійснюється в межах двох каналів:

¹⁴⁶ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. Новосибирск : Наука, 1991. 304 с.

¹⁴⁷ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 89–105.

¹⁴⁸ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. P. 34-40.

¹⁴⁹ Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. М. : Медицина, 1988. 288 с. С. 73.

¹⁵⁰ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. М. : Педагогика, 1980. 151 с.

1) через правопівкульове сприйняття забезпечується цілісно-континуальний відбиток дійсності, котрий деякі філософи називають мисленням “усім тілом”;

2) через канал лівопівкульового сприйняття забезпечуються диференційовано-вибірковий, дискретний відбиток дійсності. Відомо, що людина є поліфункціональною системою, що працює як у режимі цілісного, так і дискретного відображення й освоєння світу.

Ці два режими можуть стикатися і переходити один у одного, коли конкретний подразник (стимул) зовнішнього середовища може “перекодуватися” і одержувати фізіологічну проекцію, йому не властиву. Це перекодування виявляє феномен синестезії.

Права півкуля краще сприймає ліве, а ліва – праве зорове поле людини¹⁵¹. При цьому числа, букви, слова, символи краще сприймаються при їхньому пред'явленні в праве поле зору¹⁵², у той час як конкретні предмети, образна інформація – при їхньому пред'явленні в ліве поле зору. Слід зазначити ще одну закономірність: права півкуля спрямована на сприйняття мелодійного аспекту музичної і вербальної інформації, а ліва – віддає перевагу її ритмічному малюнку. Таким чином, слова і взагалі вся вербальна і невербальна інформація може бути проаналізована з позиції її приналежності до “правої” або “лівої” інформації.

Півкулі головного мозку людини, що є її психосоматичним “фокусом”, виявляють достатньо просту сенсорно-когнітивну схему сприйняття світу, коли усе “континуальне” сприймається переважно правою, а усе “дискретне” – лівою півкулею, при цьому в загальне поле “континуально-дискретного” аналізу потрапляють всі елементи навколишньої дійсності, такі як ідея, звук, колір, форма, запах та ін.

Таким чином, можна говорити про концепцію універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов) й універсальну (розуміючу) мову, що впливає з нього. Ця концепція базується на численних уявленнях сучасних дослідників щодо універсального семантичного підґрунтя світу, внесок у дослідження якого зробили архітектор К. Александер (він створив спеціальну мову, де роль слова відіграють особливі просторові блоки, що відбивають властивості Всесвіту¹⁵³), Ж.-П. Сартр (який “універсальний ключ” до тлумачення символів виявив у “психоаналізі предметів”, що був розроблений Г. Башляром), В. Гумбольдт (у його типолого-універсалістському вченні про діяхронічні універсалії як набір правил для деякої універсальної метамови).

Розглянемо психологію суб'єктивної семантики, що містить багато фактів, які допомагають осмислити проблему семантичного простору Всесвіту¹⁵⁴. Тут можна говорити про функціонування певних “оперативних одиниць

¹⁵¹ Charman D.K. The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists // *Cortex* vol.17, № 3, 1981. P. 453–458.

¹⁵² О доминантности полушарий в восприятии чисел / Симерицкая Э.Г., Блинов С.М., Яковлев А.И., Копелев Л. В. // *Физиология человека*. 1978. № 6. С. 971–976.

¹⁵³ Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия. К.: Наукова думка, 1988. 224 с. С. 126.

¹⁵⁴ Налімов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания // *Человек в системе наук*. – М.: Наука, 1989. С. 82–91.

сприйняття”, що інваріантним чином реалізують актуальний опис об'єкта і дають можливість досліджувати різноманітні семантичні поля і простори. Наприклад, в експериментах Н. Хенлі (1969 р.) була виявлена подібність значення слів, що є назвами тварин. Виявилося, що тварини мисляться респондентами не так, як це робиться в біологічних класифікаціях, що дані респонденти використовують ознаки екстралінгвістичного походження. Ч. Осгудом (1957 р.) отримані координатні вектори, котрі стійко характеризують поняття, позначені словами різноманітних мов у рамках різноманітних культур. Були виявлені стійкі зчеплення властивостей об'єктів.

Дослідження, проведені по виявленню “актуальних координат досвіду”, призвели до висновку про те, що візуальні об'єкти (подані в геометричних формах) зовнішнього середовища досить стійко й інваріантним чином характеризуються реципієнтами, котрі при цьому уживають вербальний засіб опису цих об'єктів. Даний феномен виявляє “комплекси перцептивних універсалій”¹⁵⁵. При цьому дослідники не виключають існування словників візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати усі (!) об'єкти зовнішнього світу.

Більше того, виявилося, що вербальні характеристики малюнків, запропонованих одному респонденту, можуть бути дешифровані іншим, який за цими характеристиками (за списком властивостей) спроможний побудувати (відновити) зображення, близьке вихідному. Все це переконує нас в тому, що в людства є стійкі комплекси уявлень про змістові властивості геометричних форм, таких, наприклад, як сніжинка, коло та ін.

Подібно до того, як звуки людської мови, як показали дослідження в сфері звукового символізму, змістовно мотивуються¹⁵⁶, так і окремі візуальні елементи середовища одержують подібну ж мотивацію і можуть оцінюватися в рамках вербальних описів, що укладаються в шкали “сила-слабкість”, “доброта-жорстокість”, “голод-ситість” та ін. Змістова мотивація зовнішніх стимулів характерна не тільки для звуко-візуального, але і тактильного аспектів сприйнятої інформації. При цьому зображення характеризуються в першу чергу не за їх специфічними геометричними властивостями (такими, наприклад, як колоконцентрованість, розірваність та ін.), а виходячи з емоційно-оцінювального (правопівкульового) компонента взаємодії з зовнішнім світом, коли геометричні форми постають як добрі і ворожі, спокійні, ласкаві тощо.

Більш того, перцептивний фон навколишнього середовища освоюється людиною саме на основі надання сенсорним стимулам середовища (або на основі витягування цих сенсорних стимулів) емоційно-оцінювальних характеристик, що свідчить про принципову єдність людини і навколишнього світу, про єдність фактологічного й етичного, що виявляється в антропному космологічному принципі.

Витоково будь-який об'єкт оцінюється (сприймається) на рівні правопівкульових, підсвідомо-симультанних механізмів психічної діяльності,

¹⁵⁵ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. 128 с.

¹⁵⁶ Журавлев А.П. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1981. 176 с.

коли виявляється феномен “першобачення” об’єкта як дещо нерозчленовано-цілісне. При цьому активна саме права емоційно-оцінювальна півкуля, що виявляє процес оцінювання не об’єкта як такого, а його відношень і зв’язків, у тому числі і зв’язків із людиною, що його сприймає, зв’язків, що характеризують ціннісно-орієнтоване ставлення до об’єкта сприйняття, а не до його властивості. Надалі на перцептивній “арені” з’являється повторне сприйняття об’єкта (“другобачення”), що реалізується на рівні когнітивно-класифікаційних механізмів лівої півкулі, яка відбиває світ послідовно-вибірковим чином, охоплюючи “першобачення” концептуальною схемою.

Під час дослідження особливостей сприйняття візуальних образів з’ясувалося, що оцінки слів і зображень часто не збігаються, коли зображення і приписуване йому поняття можуть оцінюватися протилежним чином¹⁵⁷. Це свідчить про наявність первинного універсального (підсвідомо оформленого) словника людини і про його повторні вербальні (свідомі) проекції, які не завжди відповідають своєму джерелу, що призводить до феномена розірваності людини, протиріччя між свідомістю і підсвідомістю.

Можна говорити про такі сенсорні універсалії, розроблені Арнхеймом (1974 р.), котрий побудував візуальний словник, в якому, наприклад, витягнутий перехрест характеризує такі властивості, як холодність і чистота, а округлість – доброту та ін. Семантико-перцептивні універсалії роблять сприйняття більш економним.

Цікаво, що на думку гештальтпсихологів зміст або значення речі сприймаються нами так само безпосередньо, як її колір. Значення предмета “написано на його обличчі”, а тому він володіє “фізіогномічною якістю” у тому розумінні, у якому має цю якість людина, емоції котрої виявляються “на її обличчі”. У цьому контексті можна говорити про валентність речі, що доступна для сприйняття і не присвоюється об’єкту потребами спостерігача й актом його сприйняття цього об’єкта. Об’єкт репрезентує лише ті можливості, які він репрезентує.

Все вищевикладене дозволяє припустити, що як природний, так і штучний світи сповнені сенсом, що розкривається в сфері семантичного простору, картографія якого виявляється на основі концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Виходячи з вищевикладеного, можна говорити про реальність і дієвість так званого “резонансного навчання”, яке виявляє феномен передачі інформації по невербальному, чи екстравербальному каналу. Відомо, що великий відсоток інформації під час спілкування, проведення занять передається через невербальні засоби, такі як емотивний момент, жестикуляція та ін. Концепція універсального семантичного простору свідчить про те, що ідеї можуть передаватися згідно з механізмом, який ілюструється думкою, що “ідеї носяться у повітрі”¹⁵⁸, та можуть втілюватися у феномені “колективного безсвідомого” (К. Юнг).

¹⁵⁷ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд. МГУ, 1980. 128 с. С. 37.

¹⁵⁸ Маслова Н.В. Ноосферное образование. М.: Инст. Хододинамики, 2002. 338 с. Острандер Ш. Суперобучение / Ш. Острандер, Л. Шрёдер, Н. Острандер. Минск : ООО “Попурри”, 2000. 528 с.

У біології, біохімії цей принцип виступає у вигляді "морфогенетичних полів" (О.Г. Гурвич, Р. Шелдрейк), утворених, як вважають, формою і поведінкою тваринних організмів, яка виступає чинником "формування причинності", що пов'язує несиловим чином воєдино форми живої матерії за допомогою "морфогенетичного резонансу"¹⁵⁹. Тут можна говорити й про несилові квантові ефекти (І.З. Цехмістро¹⁶⁰). У синергетиці є ідея, що завдяки дифузії та реакціям певних речовин в організмі формується прообраз структури – морфогенетичне поле. У даному випадку це передбачає взаємодію не речовини, але форм речовинних утворень. Наведемо й явище "біогравітації" [Дубров], парapsихологічні ефекти, ідею про голографічну енерго-інформаційну картину світу (К. Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом) тощо.

Таким чином, у науковий обіг вводиться поняття про голографічні одиниці мислення (мислеформи), що використовуються на шляхах пошуку методик потенціалізації особистості, чим займається фізик і психолог В. Вульф, з працями якого можна познайомитись у його книзі "Холодинаміка". Можна навести й дослідження І.М. Дмитрієвського, який розробив модель слабкої взаємодії біологічних об'єктів з різними компонентами реліктового випромінювання. Цей науковець урахує хвильову природу всіх об'єктів природи та пояснює резонансний зв'язок свідомості людини та Всесвіту, оскільки всі об'єкти володіють власною вібрацією.

На цьому принципі може базуватися феномен "резонансного навчання", який полягає в тому, що учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, хто здатен навчатися швидко, і Б – ті, хто вчиться повільно. Учитель проводить урок за певною темою з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомилась. За цих умов група Б краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, невідомо як, але знання, які засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не "відфільтрується" через клас на рівні "ідей, які носяться у повітрі" (тобто обмін ідеями відбувається на невербальному, резонансному рівні). І потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидко й ефективно.

Отже, на підставі деяких феноменів, вивчених ученими, можна зробити висновок, що пам'ять природи побудована з "морфічних форм". Існує одна форма, котра описує решту інших. Чим більше людей розмовляє японською, тим повнішою є морфічна форма. Оскільки теорія Р. Шелдрейка є наукова, вона

¹⁵⁹ Sheldrake R.A. New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. Los Angeles, Cal.: J.P. Tarcher, 1981. 456 p.

¹⁶⁰ Акимов А.Е. Облик физики и технологии в начале XXI века // Материалы научно-педагогической: Изд. Тов. "Диспансер", 1998. 80 с. Цехмістро І.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. 364 с.

може бути перевірена. Приміром, дослідники мають нову колискову пісню, написану турецьким поетом на мотив старої. Потім людей, що не знають жодного слова турецькою, просять запам'ятати обидві пісні – і нову, і стару. З'ясувалося, що вони заучують стару колискову пісню, повторювану декількома поколіннями турків, значно краще, ніж нову, що ледь з'явилася. Виявилося, що цей же ефект справедливий для інших мов.

Суттєво, що теорія "морфічного резонансу" здатна враховувати і передачу навичок, набутих шляхом навчання. Наприклад, у дослідженнях, що проводилися в 1920-і рр. гарвардським психологом Вільямом Мак-Дугаллом, пацюків учили плавати в лабіринті. Через кілька поколінь пацюки навчилися плавати в десять разів швидше, ніж пацюки першого покоління, що вказує на збереження цих придбаних навичок. Але ще більш інтригуючим моментом було те, що коли в інших країнах вирішили продовжити експерименти з плаваючими в лабіринті пацюками, виявилося, що піддослідні пацюки відразу почали з того рівня, якого тварини в дослідженнях Мак-Дугалла досягли лише через кілька поколінь. Відповідно до теорії "морфічного резонансу" пацюки Мак-Дугалла створили особливе поле, що послужило орієнтиром для інших подібних живих істот, дозволивши їм набагато швидше навчитися плавати.

Відтак, можна дійти висновку, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуваною багатьма, ніж вивчити щось відоме тільки деяким. Хоча Р. Шелдрейк і вказує на можливість практичного застосування теорії, але ніхто ще не просунувся досить далеко у виявленні стійких морфічних зв'язків.

Все це дозволяє говорити про феномен "планетарного інтелекту", оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Як пише академік В.П. Казначеев, сотні тисяч років тому в первісних людей (протогомінід), що населяли нашу планету, в головному мозку накопичилось 13–14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але наступила космічна фаза появи нової людини й інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивний процес: у голові протогомінід ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких вже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно поєднуються в один гігантський солітон. Усі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на яку б відстань не йшов член первісної орди, всі її члени бачили його у голографічних образах. Вважається, що не окрема персона, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і складала основу самого первісного людського планетарного інтелекту¹⁶¹.

¹⁶¹ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. Новосибирск : Наука, 1991. 304 с.

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона "Життєпотік: біологія несвідомого", де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи його в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: "сота мавпа"), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли "спілкуватися". У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Отже, резонансне навчання залежить від перебування у стані відповідного резонансу, а настроювання на інформаційний потік тут подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі. Ця езотерична ідея розглядається Р. Шелдрейком з нової точки зору. Ідеї резонансного навчання знайшли свої втілення у практичному освітньому напрямку – "супернавчанні", методах М.П. Щетиніна та ін.

Ці висновки знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка збагачує шляхи побудови нової інтегративної системи освіти. Як пише М.П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття"¹⁶².

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" передбачає розвиток синергетичного підходу до побудови соціально-педагогічного середовища, який виявляє такі головні аспекти:

1. Суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування; взаємодія і взаємообмін інформацією і "енергією" з навколишнім середовищем, що позначається на таких моментах педагогічного процесу, як рефлексивність педагогічної системи, діагностованість перебігу педагогічних процесів та актуалізація зворотного зв'язку; міжпредметність, відкритість до педагогічних новацій, до інших предметних областей сучасної науки; до глобалізаційних

¹⁶² Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. № 9. С. 41–48. С. 42.

процесів; відкритість до світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу; афективно-перцептивна відкритість вихованця соціальному середовищу; активність педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", "дистанційний" тип освіти упродовж життя.

У діяльності педагога відкритість позначається у відновленні та переструктуванні змісту, методів і форм навчання та виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, керування і самоврядування тощо.

2. Формування в системі активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; самоорганізація, утвердження учнівського та студентського самоврядування; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічних, соматичних, духовних аспектів; велика увага приділяється кооперативним, когерентним діям великого числа елементів та чинників, що передбачає розмаїття елементів навчально-виховного середовища, наявність великої кількості елементів навчально-виховного процесу, навчально-виховних засобів, впливів, аспектів людини, що залучаються у цей процес; багатогранність розвитку людини ("талант – синтез талантів").

3. Відновлення педагогічної системи шляхом загибелі старого порядку, хаосу і народження нового; зміст і закономірності рівня навчальної дисципліни не можуть бути зведені до складу і закономірностей рівня цілого навчального матеріалу; освітня система стимулює учасників навчально-виховного процесу на пізнання цілісних, міждисциплінарних, фундаментальних, глибинних, глобальних законів та закономірностей світу, орієнтацію на синтез знань; особистісна самодетермінація, актуалізація внутрішньої, глибинної мотивації досягнення певних цілей через творчі форми навчальної діяльності; педагогічна система сама обирає шлях свого розвитку, що передбачає такі синергетичні особливості останнього, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос.

Фрактально-голограмний принцип "все у всьому" дозволяє розробити системно-інформаційний (синергетичний) підхід до організації навчально-виховного середовища¹⁶³. Цей підхід, на наш погляд, дозволить докорінно змінити освітній процес у напрямі його оптимізації. Зазначений підхід передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості інформаційних сигналів, що поступають у ці системи ззовні. Тут акцент має робитися на розвивальних ресурсах цих сигналів, на їх здатності активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців. При цьому, останні мають включатися у якомога більшу кількість розвивальних (синергетичних) середовищ (за принципом "талант – це синтез талантів"), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного. Цей підхід у цілому базується на підходах до раннього розвитку дитини (що передбачає створення для дитини інформаційно-насиченого середовища, куди ця дитина як відкрита система має занурюватися),

¹⁶³ Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

який знаходить відбиток у книжках багатьох авторів, що фокусуються на зазначеному напрямі.

Так, як вважав С. Френе, "дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише "матеріальною базою", як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить зобов'язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту"¹⁶⁴.

Як писав А. Маслоу, гарне, гармонійне середовище є для організму одним із найперших чинників самоактуалізації і здоров'я; тому, надавши організму можливість самоактуалізації, середовище відступає у тінь, щоб дозволити організму самому здійснювати вибір відповідно до власних бажань і вимог. Тобто, як зазначав В.О.Сухомлинський, дитина виявляється вихованою тією мірою, якою вона хоче бути вихованою.

Тут можна навести й методику раннього й інтенсивного навчання грамоті М.О. Зайцева, а також педагогічну систему П.В. Тюленєва, який розробив та апробував метод навчання дитини раннього читання ("читати раніше, ніж ходити"). Відповідно до цієї методики, дитина, починаючи практично із її народження, занурюється у навчально-розвивальне середовище, організоване її батьками, коли сигнали зовнішнього світу набувають знакового забарвлення (на стінах розвішуються малюнки, таблички зі словами, на які батьки постійно звертають увагу дитини). Синергетичність зазначеної системи не викликає сумніву, оскільки тут, на наш погляд, виявляється принцип відкритості дитини як системи, що навчається, зовнішньому середовищу, точніше його цивілізаційно-знаковому аспекту. Дитина тут може розумітися як відкрита дисипативна система, розвиток якої стимулюється (окрім внутрішніх, генетично зумовлених сигналів) специфічними сигналами зовнішнього середовища, які стимулюють швидкий розвиток певних психічних структур дитини. Отже, відповідно до зазначеної методики, дитина як жива система, що розвивається, має відкритися багатьом аспектам соціокультурного середовища. Це стимулює її швидкий розвиток, який здійснюється завдяки динамічному процесу взаємного обміну енергією та інформацією, що, своєю чергою, зумовлює швидкий розвиток складності системи, яка розвивається.

Так, у книзі "Революція в навчанні" можна дізнатися, що упродовж перших місяців життя в мозку людини формуються головні нервові шляхи, що відповідають за зір. Кора мозку в немовляти має шість шарів клітин, які передають різні сигнали від сітківки ока оптичними нервами до задньої ділянки мозку. Один шар клітин подає інформацію про горизонтальні лінії, інший – про вертикальні. Різні шари передають образи кіл, квадратів чи трикутників. Якби маля, наприклад, бачило тільки горизонтальні лінії, то під час ходіння чи повзання воно б постійно ударялося об ніжки стола чи краї крісла, оскільки його нервові шляхи, які

¹⁶⁴ Френе Селестен. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. М.: Прогресс, 1990. 304 с. С. 151.

відповідають за зір, не могли б засвоювати інформації по вертикалі. Американські науковці Торштейн Візел та Дейвід Гюбел одержали Нобелівську премію за доведення того, що такий ранній сенсорний досвід – надзвичайно важливий для того, щоб навчити мозкові комірочки своєї роботи. Відтак, навіть якби людський мозок був досконалим, людина може втратити зір, якщо у віці до двох років мозок не матиме зорового досвіду. Тому Гленн Домен уже понад тридцять років радить батькам показувати дитині виразні чорно-білі фігури, а не оточувати її стінами блідих пастельних кольорів.

Подібним же чином засвоюється мова: коли до 6-10 років дитина не чутиме її, то ніколи потім не навчиться розмовляти¹⁶⁵.

Зазначений принцип знайшов найбільш яскраве втілення в площині концепції розвитку “таланту як синтезу талантів”. У цьому зв’язку доречно навести теорію та практику М.П. Щетиніна з розвитку таланту, яку він описав у книзі “Збагнути неосяжне” (1986 р.)¹⁶⁶. М.П. Щетиніним було висловлене припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку “побічних” здібностей.

Отже, як вважає М.П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Суттєво, що М.П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу синергетичну стратегію навчання, яка пов’язана з використанням когерентного (колективного), так званого “великого знання”, яке кристалізується в момент колективної творчості учнів.

При цьому М.П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод “занурення”, який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань (“концептів”), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

Системно-інформаційний підхід найбільш повно виявляються у площині пояснювальної моделі розвитку людини, яка базується на концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. Розглянемо цю концепцію більш докладно, оскільки вона концепція виявляє гранично простий набір “теоретичних сенсів”, котрий дозволяє зрозуміти механізми новітніх педагогічних систем і технологій та інтегрувати їх у цілісну педагогічну систему.

¹⁶⁵ Драйден Гордон Революція в навчання / Перекл. з англ. М. Олійник / Гордон Джайден, Джаннет Вос. Львів: Літопис, 2005. 542 с. С. 242.

¹⁶⁶ Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога. М. : Педагогика, 1986. 176 с. С. 6-12.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, півкулі головного мозку людини (функціональна асиметрія яких так чи інакше пов'язана з асиметрією простору та часу) можна розглядати як психофізіологічний фокус людського організму, оскільки з їх функціями так чи інакше пов'язані головні аспекти людської істоти¹⁶⁷.

При цьому суттєвим є те, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення та опанування світом є інстинктивно-інтуїтивним, емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світорозумінням, що формує багатозначно-метафоричний лінгвістичний та мотиваційно-смысловий контексти відображення дійсності, ініціюючи такі форми суспільної свідомості, як мистецтво та релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є особистісно-вольовим, абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, яке сприяє формуванню однозначного лінгвістичного та мотиваційно-смыслового контексту відображення оточуючого світу та "пробуджує" до життя науку та філософію.

Доречно зазначити, що в онто- та філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільше вираження якої досягається в зрілому віці. Згодом у процесі старіння організму півкульова асиметрія природним чином поступово нівелюється¹⁶⁸. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли стара людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою, безпосередністю сприймання світу.

Відтак, мета розвитку людини – гармонійна особистість, що у специфічному вигляді виявляється як функціональний стан півкульового синтезу, коли не спостерігається збочення лише до знаково-теоретичного чи образно-художнього світосприйняття, а людина виявляється творчою істотою, що єднає у собі протилежні Павловські типи – мисленнєвий та художній, а сам функціональний синтез півкуль виявляє медитативний стан людини¹⁶⁹.

Ось чому, на нашу думку, нагальним є визнання такої парадигми освіти, яка б забезпечувала єдність чуттєво-емпіричної та абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій розвитку особистості. Відповідно, особливу увагу слід приділяти саме розгортанню правопівкульових механізмів психічної діяльності людини, які, в певному розумінні, гальмуються роботою лівої, домінантної півкулі, що в онто- та філогенезі розвивається пізніше правої півкулі. Відтак, принцип синергійної цілісності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації, коли людина постає як гармонійна, духовна істота.

Суттєво, що права півкуля відображає мир цілісно, симультанно, багатозначно, тоді як ліва півкуля – аналітично-дискретним, однозначним чином.

¹⁶⁷ Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 84-96. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с. Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. М. : Педагогика, 1980. 151 с.

¹⁶⁸ Психологический словарь. М. : Педагогика, 1983. 448 с. С. 23.

¹⁶⁹ Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. P. 34-40.

Тому ліва півкуля характеризується однозначно-індивідуальною стратегією освоєння світу¹⁷⁰. Цей висновок знаходить певне підтвердження в сфері колективної взаємодії: відомо, що учні, які віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з матеріалом абстрактно-фактологічного характеру в індивідуальному режимі, тоді як учні, що віддають перевагу правопівкульовим формам психічної активності, краще проявляють себе в колективних формах роботи, де потрібна співпраця, емоційне співпереживання, емпатійність і досягнення загальної мети¹⁷¹.

Отже, такі педагогічні категорії, як "індивідуальний підхід", "колективне навчання", "гуманістична педагогіка", "суб'єкт-суб'єктна взаємодія", "інтерактивні форми навчання" тощо знаходять конкретне наукове втілення в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини. При цьому метою розвитку останньої постає стан функціонального синтезу півкуль, що, таким чином, виявляють синергійну єдність, а сама концепція функціональної асиметрії півкуль може використовуватися у педагогічній теорії і практиці в площині синергетичного підходу.

Загалом, з точки зору синергетичної парадигми освіти в контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини доцільним є розробка таких методик навчання та виховання, які були б спрямовані на досягнення стану синергізації півкуль мозку, їх функціональної єдності.

Метод системної, синергетичної інтеграції двох протилежних типів освоєння світу ("правого" та "лівого") в навчальній діяльності можна зілюструвати за допомогою педагогічної системи В. Ф. Шаталова¹⁷², що отримала визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. При цьому система В.Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання,

¹⁷⁰ Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. 239 с. С. 172.

¹⁷¹ Williams L. Teaching for the two-sided brain. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1983. 346 p.

¹⁷² Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М. : Педагогика, 1989. 336 с. С. 122.

подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати.

Заклик до повного використання еволюційних ресурсів правої півкулі, коли ми не поспішаємо переходити до суто лівопівкульових форм діяльності, на наш погляд, виражає пафос синергетики, прикладом чого може слугувати Вальдорфська школа¹⁷³, де використовується евритмія – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи, де дитина з першого класу залучається до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія); один із головних принципів Вальдорфської школи – образний, тобто правопівкульовий виклад матеріалу: дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, включають у процес всю людину, її уявлення, фантазію, почуття; дуже цінується тут здатність дивуватися і бачити диво, тому у перших-п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд.

Прикладом цього може бути й досвід М.П. Кравця, що навчає музиці. Його учні не лише вчать слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальні теми, імпровізують тощо¹⁷⁴. Тут ми маємо спробу розвивати синестезічні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкулі.

Слід звернути увагу й на те, що півкульовий синтез дозволяє досягнути єдності двох протилежних поведінкових стратегій людини – пасивної та активної, яка в системі педагогічної синергетики набуває такого вигляду: “не суб'єкт дає рецепти та керує нелінійною ситуацією, а сама нелінійна ситуація, природна, чи ситуація спілкування з іншою людиною, чи з собою, якимось розв'язує і в тому числі будує й суб'єкта. Нелінійне, творче ставлення до світу, таким чином, означає відкриття можливості зробити себе таким, якого творять. Дозволити нелінійній ситуації чи іншій людині впливати на себе. Будувати себе від іншого. Схожий принцип знаходимо в поетичній державі Поля Валері: “Творець – це той, кого творять”¹⁷⁵.

ВИСНОВКИ

(1)

Педагогічний процес набуває характеру акмепедагогіческого при наявності поєднання в цьому процесі декількох акмеологіческих умов, що створюють ***акмеологічне розвивальне (соціально-педагогічне) середовище як єдність стандартної (традиційної) та тренінгової форм освіти.***

¹⁷³ Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика : Генетико-методологические аспекты. Харьков : Бизнес-Информ., 1997. 300 с.

¹⁷⁴ Аркадин Л. И. Индикатор таланта. М. : Молодая гвардия, 1968. 208 с. С. 87.

¹⁷⁵ Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62-79. С. 73.

При цьому, у акмеі процесі важливим є спрямованість тренінгових занять на розвиток *навичок медитації/молитви*, формування *самосвідомості, волі, вольових якостей, творчих здібностей* (через розвиток внутрішньої непрагматическої мотивації), потреби до творення, праці (яка генерує енергію і поза якою людина перетворюється на енергетичного вампіра, відчуває потребу до руйнування), *потреби і умінь здійснювати самоосвіту і саморозвиток, вирішувати творчі проблеми, а також на формування в учасників педагогічного процесу різноманітних право- і лівопівкулевих якостей (талантів)*.

При цьому розвиток парадоксального мислення має не тільки сприяти розвитку творчого амбівалентного мислення, відкритість невизначеному й на крилах парадоксу підносити людину у сферу трансцендентного – до *Абсолюту*, який як "Невичерпне парадоксальне таїнство"¹⁷⁶ сприймається на основі парадоксального мислення, що культивується в священних книгах – наприклад в Біблії, яка постає зразком парадоксального єдності матеріального і ідеального, суб'єкта і об'єкта, буття і свідомості. Так П.А.Флоренський виходив з визнання розуму причетним буття, а буття – причетним розумності. Він вважав, що в "містичному переживанні суб'єкт знання і об'єкт знання є одним", коли Істина постає антиномією, "єдністю протилежностей"¹⁷⁷. В.Н. Лоський вважав, що Біблія є смисловий континуум; події там "розгортаються за законами тієї логіки, яка не відокремлює конкретного від абстрактного, способу від ідеї, символу від символізовану реальності". У зв'язку з цим зрозумілим стає сенс висловів з Біблії, згідно з якими "Якщо хто з вас думає бути мудрим у цьому світі, нехай стане нерозумним, щоб бути мудрим. Бо мудрість світу цього є безумство перед Богом" (1 Кор. 3: 18); "... Бог вибрав немудре світу, щоб засоромити мудрих, і немічне світу Бог вибрав, щоб засоромити сильне" (1 Кор. 1: 27)

Необхідним є реалізація в рамках стандартних технологій освіти (спрямованих на формування програмних компетентностей) творчих форм активності, пов'язаних з *вирішенням творчих завдань*, що призводять до формування творчих якостей і розширення міждисциплінарних фонових знань.

(2)

Розглянемо теоретико-методологічні, онтологічні, праксеологічні, антропологічні засади постнекласичної синергетичної резонансно-хвильової концепції сучасної освіти, яка будується на принципі єдності природничонаукового і гуманітарного підходів до пізнання, осягнення, освоєння світу. Ці підходи постають відносно протилежними за своєю когнітивно-психологічною природою, однак ця протилежність нівелюється завдяки принциповій єдності, тотальності світу, що виявляється у таких *аспектах*:

¹⁷⁶ Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. М.: Путь, 1994. 384 с.

¹⁷⁷ Церетели С. Б. Диалектическая логика. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 468 с.

– геометрія простору навколо нас побудована за принципами гармонії, тобто підпорядковується *єдиному метричному принципу*, що проявляється у "фрактальному бумі" (дивовижна простота фрактальних алгоритмів зробили фрактальну геометрію ефективним знаряддям для опису морфологічних властивостей природи та суспільних явищ) та виявляється на рівні математичного аналізу у вигляді правила «*золотого перетину*» ("золотої пропорції", "коефіцієнта фі", що постає трансфінітним числом, подібним до числа π); це правило відображається в числах Фібоначчі, у відповідності із яким організовано усе в цьому світі: принцип "золотої пропорції" ми знаходимо в орбітах обертання небесних тіл, у музичній грамоті, у фізичних константах, у демографії, медицині, генетиці, ботаніці, архітектурі; система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, спроможних до самоорганізації, вона описується принципом "золотих чисел";

– резонансна (фрактально-голограмна) природа Всесвіту дозволяє зрозуміти механізми реалізації семантичних універсалій і інваріантів: ефект об'ємного резонансу (форма предметів впливає на людину): вплив архітектурних форм на самопочуття; ефекти сензитивних фаз (що реалізовується на основі фазових станів психіки), тобто підвищена чутливість до дії слабких (інформаційних) подразників; феномени викликаних потенціалів мозку; змінені стани свідомості; хвильова лінгвістична генетика П.П. Гаряєва – генетична інформація організується за хвильовими та лінгвістичними принципами, виявляючи наявність Вакуумного супермозку; періодична система елементів слова М.С.Єльцина; теорія формувальної причинності Р. Шелдрейка та ін.;

– теорія універсального семантичного простору В.В.Налімова, де поєднуються вербальний і невербальний аспекти життєдіяльності людини, її соматичний і психічний аспекти, моральне і фактологічне – *калокагатія* (має багато спільного з орієнтальним уявленням про "хроніки Акаші");

– герменевтична філософія Р. Хайдеггера, що базується на уявленні про світ як своєрідний онтологізований текст;

– універсалістське трактування символічних форм Е. Кассирера;

– ідея універсальної символіки у сфері екзистенціальної філософії. Ж.-П. Сартра;

– концепція Р. Башляра щодо «психоаналіза предметів», що виявляє "універсальний ключ" до тлумачення символів;

– один з напрямів лінгвістики – звуковий символізм – неспростовно свідчить про наявність прихованої семантики у сфері вербальних і невербальних сигналів, коли наш світ у цілому та окремі його елементи сповнені певним сенсом, який можна зрозуміти завдяки певним хвильовим алгоритмам;

– психологія суб'єктивної семантики стверджує, що зображення мають семантичні характеристики, коли геометричні фігури виявляються наділеними жорстко корельованими комплексами властивостей, які реалізуються як

емоційно-оцінні властивості і виявляються як "семантичні інваріанти" – значення, сенс предмета "написано на його обличчі"¹⁷⁸;

– словники візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати всі (!) об'єкти зовнішнього світу: не тільки зовнішні об'єкти несуть в собі глибинну інформацію, що організовується за певними фундаментальними (інваріантними) принципами, але і об'єкти, які людина виражає в актах творчості (малюнку, танці та ін.) відображають цю глибинну (архетипічну) інформацію;

– твердження Е. Разехорна: зображення – є первинні глибинні жести (пра-рухи), виражені графічно; вони несуть певне емоційне навантаження і володіють очевидними цінностями сприйняття – це графічний вираз відчуттів;

– гомеопатичний феномен дальньої резонансно-хвильової дії – дистанційні взаємодії матеріальних об'єктів без масопереносу, які володіють багатьма основними властивостями електромагнітних хвиль класичної теорії, властивостями хвиль-часток квантової механіки, а також властивостями, що не мають аналогів: художник, що пише картину, заряджає її полотно своєю енергією.

Зазначене дозволяє зробити висновок про наявність феномену **анізотропності перцептивно-гностичного простору**, а **алгоритми** зазначеної анізотропності виявляються у **концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини**.

Права півкуля (підсвідома психіка людини) віддає перевагу континуальним, безперервним, плавним формам і гарячій колірній гаммі, образам, звукам (звуковим тонам, або просодичним елементам мови, тобто інтонації), конкретним предметам і освоює ліве зорове поле навколишнього простору, наближаючи предмети до людини.

Тобто, континуальні, розпливчаті, нечіткі, неконтрастні кольори спричиняють дію на праву півкулю, яка активна в стані гіпнотичного трансу і яка тяжіє до сприйняття цілісних форм (саме неконтрастна колірна гамма сприяє злиттю образотворчих форм в децю ціле) – нечітка колірна гама реалізує сугестивний вплив на людини. І якщо на праву півкулю діє гаряча колірна гамма, то полотна, насичені гарячою гаммою, здатні звертатися до нашої підсвідомості.

Ліва півкуля (свідомість), навпаки, сприймає дискретно-перервні, ламані форми, ритмічний аспект звуків, холодну колірну гамму, абстрактну інформацію (символи, слова, цифри), освоює праве зорове поле навколишнього простору, віддаляючи предмети від спостерігача.

Зазначене дозволяє сформулювати **алгоритми** як **ефективної (гармонійної) педагогічної/акмеологічної дії**, так і **створення гармонійних (геніальних) творів мистецтва** – зорових, слухових, зображальних, виражальних. Розглянемо ці алгоритми.

¹⁷⁸ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд. МГУ, 1980. 128 с.

1. Згашаючий алгоритм: для того, щоб твір мистецтва здійснював медитативно-духовний вплив на людину, тобто впливав одночасно на обидві півкулі головного мозку, синхронізуючи їх роботу, необхідно поєднувати ліво- і правопівкульову інформацію так, щоб дві півкульові стратегії “згашали”, компенсували одна одну (як засвідчують енцефалографічні дослідження, півкулі функціонально синхронізуються у медитативно-творчому стані – вищому рівні людської життєдіяльності та діяльнісній меті людського розвитку).

Два варіанта згашаючого впливу: 1) Одночасний вплив на людину правопівкульовою та лівопівкульовою інформацією, яка «дорівнює» одна одній та через це нівелює й згашає одна одну. 2) Вплив правопівкульовою інформацією на ліву півкулю и навпаки. Наприклад, зорову інформацію, що розміщена у лівому полі зору (яку сприймає права півкуля) розмішувати у правому полі зору, що відповідає просторовому сприйняттю лівої півкулі.

2. Гармонізуючий алгоритм: для того, щоб твір мистецтва здійснював гармонізуючий вплив на людину, тобто впливав одночасно на обидві півкулі головного мозку, гармонізуючи їх роботу, необхідно поєднувати ліво- і правопівкульову інформацію таким чином, щоб дві півкульові стратегії складали гармонійну пропорцію (котра мовою математики реалізується як «золотий перетин»), тобто інформація, що подається по правій та лівій півкулі, співвідноситься за гармонійною пропорцією.

Приклади поєднання несумісного: зображаються мужня жінка або жіночний чоловік; гармонійно поєднуються холодна і гаряча колірні гамми, континуальні і дискретні візуальні форми і рухи; гармонійно інтегруються мелодія і ритм; передача на картині відразу двох зрізів дійсності – у минулому та майбутньому; передача одночасно статичної і динамічної; поєднання прямої і зворотної зорової перспективи.

(3)

Акмепроект спрямований на формування в учасників освітнього процесу здатності до цілепокладання і цілездійснення, що на рівні педагогічних технологій реалізується в педагогічному проектуванні, а також в методі "завтрашньої радості" (побудови перспективних ліній діяльності), розробленому А.С. Макаренком, який вважав, що

“Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з важливих об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь пряником до найглибшого почуття обов'язку.

Найважливіше, що ми звикли цінити в людині, – це сила й краса. І те, і друге визначається в людині тільки за тим, як вона ставиться до перспективи. Людина, яка визначає свою поведінку найближчою

перспективою, сьогоднішнім обідом... то людина найслабкіша. Якщо її задовольняє тільки своя власна перспектива, хоч би й далека, вона може бути сильною, але не викликає у нас почуття краси особи і її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина красивіша й вища.

Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість. Можна написати цілу методику цієї важливої роботи. Вона полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, у поступовому підставленні більш цінних. Починати можна і з доброго обіду, і з походу до цирку... але треба завжди викликати до життя і поступово розширювати перспективи цілого колективу...”¹⁷⁹.

Як бачимо, почуття радості у А.С. Макаренка прив'язується до вміння бачити і будувати перспективи своєї життєдіяльності (принцип “*перспективних ліній*”). А.С. Макаренко писав як про систему перспективних ліній (перспективи в просторі, часі, індивідуальні, колективні, громадські), так і про ближні (екскурсія, святкування днів народження, відвідування театру, цирку, конкурс, змагання та ін.), середні (традиційний день знань, спорту, свято дня школи, університету, проведення традиційних свят та ін.), далекі (вступ до вищого навчального закладу, на роботу, відкриття нових наукових напрямів в навчальному закладі та ін.) цілі.

При цьому педагог використовує принципи, відкриті психологією. Йдеться про механізми формування відповідних психологічних установок.

Найважливішим з цих механізмів є метод “*кодування*” (“якоріння”, “каналізація”, “символізація”) психічних станів людини, відомий у психології, яка зазначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам соціальної символізації, за допомогою яких наявні стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки¹⁸⁰. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річищі суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка одягає свій емоційний стан в убрання романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стану... пов'язана і з наявністю в тезаурусі суб'єкта певних лінгвістичних конструкцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином”¹⁸¹.

Ці стани піддаються соціальній каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у нейро-лінгвістичному

¹⁷⁹ Макаренко А.С. Педагогічна поема. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с. – С. 447.

¹⁸⁰ Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд. МГУ, 1987. 176 с. С. 123; Шрейдер Ю.А. Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. С. 54–116.

¹⁸¹ Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. С. 123;

програмуванні використовується “якір” – стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворювати бувше переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити імпринтинг) жестом, дотиком або звуком з метою закріплення даного стану, який може бути викликаним за допомогою даного стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул сполучається із внутрішнім станом і формує нервовий часовий зв'язок. Якір може працювати у будь-якій системі сприйняття (кінестетичній, візуальній, аудіальній)¹⁸².

Як бачимо А.С. Макаренку у колонії імені М. Горького використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які прив'язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, рефлексії (самовідстороненості) і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації. Саме на базі цього процесу формується людська особистість, “Я” людини як здатність здійснювати вільні вчинки й поставати активним началом світу.

Самовідстороненість як системотвірний чинник людської особистості (що постає майбутнім, котре мотивує теперішню поведінку людини) реалізується й завдяки розвитку здатності учнів до рефлексії, вміння переходити від однієї соціальної ролі до іншої, занурюючись при цьому у своє соціальне середовище, яке можна інтерпретувати як складну систему соціальних ролей. При цьому певна ідентифікація людини із соціальним оточенням (соціалізація як важливий момент розвитку людини) можлива на основі її ідентифікації з усіма соціальними ролями даного колективу, що впливає з уміння бути виконавцем усіх цих ролей.

Зрозуміло, що ототожнення себе із соціальними ролями колективу означає вміння не тільки виконувати кожну з його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої (рольова дифузія¹⁸³). Для того щоб при цьому людина не втрачала самоідентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як самоусвідомлююча, самодостатня сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчужуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) збоку.

У цьому виявляється наріжний аспект особистості – **функція трансценденції людського “Я”**, розвиток якої ми виявляємо у виховних закладах А.С. Макаренка, де отримав потужний розвиток рольовий статус людини.

При цьому саме **механізм трансценденції постає наріжним механізмом формування особистості**. Розглянемо цю сентенцію більш докладно.

Якщо, згідно відомій філософській сентенції, людина є мірою всіх речей,

¹⁸² Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк. Одесса: Хаджибей, 1995. 352 с.

то найвищою цінністю людини є особистість, людське “Я”, яке за своїм визначенням розуміється як дещо самостійне, відокремлене та ідентичне тільки самому собі й здатне бути вільним, тобто здійснювати вчинки, вільні від детермінізму світу. Тут особистість людини, її “Я”, згідно своєму визначенню, постає самодостатньою, самодетермінованою сутністю (що володіє “почуттям неперервної самототожності”, за Е. Еріксоном), здатною бути вільною від причинного підґрунтя Всесвіту.

Саме свобода людської особистості робить її унікальною й вільною від долі “біологічного робота”, програма існування якого встановлюється принципом детермінізму. Отже, “Я” людини є тим, за допомогою чого людина може вільно й автономно приймати рішення та виявляти свою “вільну волю”, яка в ідеалі знаходиться вище детермінізму світу.

З іншого боку, “Я” людини є результатом її онто- та філогенетичного розвитку, тому поведінка “Я” має зумовлюватися зовнішнім середовищем і впливати з множини життєвих чинників (та їхнього результату – множини психолого-світоглядних установок), що генетично передують цій поведінці, коли людська істота постає у вигляді “біологічного робота”. А її “Я” в даному випадку можна визначити як те, що “трапляється” (П.Д. Успенський). Цей висновок підтверджується так званим *парадоксом розвитку (виникнення, або телеологічним парадоксом)*, котрий полягає в тому, що якщо щось нове (у нашому випадку – “Я”) виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є “радикально” новим у повному змісті цього слова. У К.Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч.Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього¹⁸³. Відтак, для того, щоб бути принципово новим, “Я” має походити не від світу, тобто від того, що знаходиться поза його межами. А це означає, що “Я” – це принципово позасвітова трансцендентна сутність.

Відтак, самодетермінація й самототожність людського “Я”, особистості людини (яка вважається деякими мислителями наріжною метою людського розвитку) є чинником, котрий переборює парадокс розвитку, однак цей процес передбачає, що “Я” людини генетично знаходиться поза меж феноменального світу, тобто трансцендує світ.

Ця трансценденція людського “Я” відповідає висновкам деяких філософів і психологів, котрі вважають, що джерело особистості слід шукати не стільки усередині об'єкта, скільки в його відношеннях з іншими об'єктами – у навколишньому середовищі¹⁸⁴.

Отже, бути особистістю, як підкреслює В. Франкл, значить бути самотрансцендентним, самовідстороненим¹⁸⁵.

¹⁸³ Югай Г.А. Философские проблемы теоретической биологии. М.: Мысль, 1976. 247 с. С. 23-25.

¹⁸⁴ Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, 1982. С. 239.

¹⁸⁵ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. 368 с. С. 77.

М.М. Бахтін писав, що людина ніколи не збігається із самою собою, що щире життя особистості здійснюється як би в точці цієї розбіжності¹⁸⁶. Тут “особистість виноситься за рамки не тільки індивідуального суб'єкта, але й актуальних зв'язків цього суб'єкта з іншими індивідами, за межі спільної діяльності з ними”¹⁸⁷.

Особистість при цьому можна трактувати як сукупність відношень людини до самої себе як деякого “іншого”¹⁸⁸. Парадокс відстороненості “Я” від світу (який виявляється у ставленні “Я” до світу як до об'єкта своєї активності) можна проілюструвати словами С.Л. Рубінштейна: “Людина включається в буття своїми діями, що перетворюють наявне буття. Цей процес є неперервною серією ланцюгових вибухових реакцій; кожна даність – наявне буття – вибухає черговою дією, що народжує нову даність нового наявного буття, яке вибухає черговою дією людини... Отже, у людини, яка включена у ситуацію, є дещо таке, що виводить її за межі ситуації, в яку вона включена... Становлення є знаходженням у ситуації, потім вихід за межі цієї ситуації у свідомості та дії”¹⁸⁹.

Парадокс відстороненості “Я” від світу виявляється і в площині аналізу концепції надситуативної активності В.А. Петровського, який виокремлює два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Що ж стосується неадаптивної активності, то вона пов'язана з впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм “вільної причинності”¹⁹⁰.

Відтак, “наше свідоме “Я” у більшості випадків занурене у неперервний потік змістів свідомості, воно “зникає”, коли ми засинаємо, знаходимося під дією наркозу чи непритомні, і знову “появляється”, коли ми приходимо до тями. Все це дозволяє припустити, що за свідомим “Я” є постійний центр, з якого воно “повертається” у поле свідомості, тобто припустити існування справжнього “Я” (внутрішнього, духовного, трансцендованого за межі свідомості та розуму)... Релігії, філософські системи, кращі досягнення митців, – усе це пошуки символів трансцендентного та форм його збереження”¹⁹¹.

Проведений аналіз трансцендентальної природи людської особистості дозволяє екстраполювати декілька механізмів процесу трансценденції, тобто дистанціювання від космосоціоприродної реальності, в якій людина існує. Цю

¹⁸⁶ Как построить свое “Я” / Под ред. В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1991. С. 115.

¹⁸⁷ Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. 240 с. С. 13-15.

¹⁸⁸ Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. М., 1979. С. 183–237.

¹⁸⁹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. 427 с. С. 341.

¹⁹⁰ Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. 512 с. С. 91.; Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М., 1992. 223 с.

¹⁹¹ Заброцький М. М. Иван Огієнко та проблеми педагогічної психології // Вісник Житомирського педагогічного університету. 2002. Вип 9. С. 63–65.

реальність в найбільш повному і фундаментальному вигляді можна уявити у сфері п'яти основних науково-філософських категорій, які виробило людство, – трьох форм буття матерії (**час, простір, рух**) і двох видів матерії – **речовини і поля**.

Таким чином, *трансценденція людини від реальності (буття) як актуалізація особистості реалізується у процесі трансценденції від кожного із зазначених аспектів реальності.*

1. Процес хрональної трансценденції передбачає дистанціювання (звільнення) людини від принципу причинно-наслідкової залежності, яка задається часом як принципом послідовного лінійного розгортання тих або інших процесів. Звільнення (трансценденція) від лінійної заданості реалізується в контексті синергетичних механізмів розвитку будь-якої системи, які виявляють **біфуркаційно-хаотичні** (граничні, критичні, сензитивні, флуктуаційні) фази, в яких система, що розвивається, звільняється від принципу лінійного детермінізму.

2. Просторова трансценденція особистості реалізується в площині уявлень про Абсолютну сутність (Бога), трансцендентну буттєвому простору світу і повністю вільною від нього. Простір тут виступає буттєвою ареною, в яку занурені предмети і явища космосоціоприродної реальності, тому простір, по суті, символізує світ, універсум в цілому, а дистанціювання від простору можна розуміти як дистанціювання від принципу буття в цілому, що передбачає вихід за його межі в сферу Абсолюту.

3. Речовинна трансценденція реалізується як процес дистанціювання людини від себе як цілісності, як речовинно-психічної єдності. Це відбувається у процесі рефлексії, самосвідомості, що досягається, у свою чергу, в процесі мислення.

4. Польова трансценденція реалізується як дистанціювання людини від принципу поля, що реалізує механізм взаємодії в нашому інерційному світі. Звільнення від принципу поля, тобто від принципу інерційності означає актуалізацію волі як суті принципово неінерційної, такою, що діє "від супротивного".

5. Динамічна трансценденція як подолання руху як принципу "тут і тепер" може бути проаналізована в контексті розуміння людського "Я" як сутності принципово надситуативної, вільною від принципу "тут і тепер", зануреної в систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), націлених на *майбутнє*. Тобто, бути трансцендентним руху, означає залежати не від сьогодення (актуального моменту руху), а майбутнього (дещо потенційного), у сфері якого рух ще чекає бути актуалізованим. Майбутнє як **мета** реалізується в контексті **сенсу** ("мета є сенс") як ціннісно-світоглядній категорії.

Ідея переборення руху як **динамічної трансценденції** людського "Я" може бути проаналізована у нашій концепції особистості людини як сутності принципово надситуативної, зануреної у систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), що націлені у *майбутнє*. Таким чином, для того, щоб перебороти парадокс розвитку та зрозуміти "Я" людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову генетичну й причинну відстороненість людини від

феноменального світу, можна припустити, що людське “Я” кристалізується у майбутньому, як відсторонений від теперішнього, занурений у майбутнє ідеальний момент мотивації поведінки людини.

Це потенційне (віртуальне, ідеальне) майбутнє виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація й детермінація майбутнім теперішнього, постає у трьох функціях *аналітичної рефлексії майбутнього та системи цінностей* (ідеалу), що мотивує теперішню поведінку людини;

Польова трансценденція передбачає розвиток волі як надситуативної сутності, яка не стосується нашого світу. Воля – це антиінерційна сутність, тобто вона постає поза нашим світом, оскільки атрофується за відсутності перешкод. На відміну від нашого інерційного світу, де тіла уповільнюються перед перешкодами і прискорюються після поштовху, воля діє навпаки. Тому цілком справедливим є вчення П.В. Симонова про волю, у якому він протиставить волю людини її потребам, визначаючи волю як “антипотребу”.

Дійсно, пише П.В. Симонов, воля як “неінерційна” (ірраціональна) сутність актуалізується та підвищується перед перепорою й атрофується за умов відсутності перешкод. Воля поводить себе так само, як поводить себе тіло з “уявною масою”, яка виражається уявним числом, таким, наприклад, як корінь квадратний з мінус одиниці. Тіло з уявною масою теоретично повинно прискорюватись перед перепорою і зупинятися від поштовху¹⁹². Цей механізм можна проілюструвати теорією дисонансу Л. Фестінгера, де ми можемо дізнатися, що діти, яким загрожували невеликим покаранням за те, що вони грали з улюбленою іграшкою, зменшують свою прихильність до іграшки в набагато більшому ступені, ніж діти, яким загрожували великим покаранням¹⁹³.

Загалом, можна говорити про три *шляхи реалізації/досягнення свободи/самосвідомості*.

1) Трансценденція як акт виходу людини за межі світу, в який ця людина інтегрована – наріжний спосіб досягнення людиною свободи. Такий акт дозволяє пізнає суті рефлексувати – здобути самосвідомість – усвідомити себе завдяки можливості поглянути на себе і світ в цілому з боку не-світу. Неважко побачити, що цей стан свободи є поєднання протилежностей – двох полярних модусів – стану відстороненості від світу і стану перебування людини в світі. У цьому контексті зрозумілі слова М.О. Бердяєва: “Нескінченний дух людини претендує на абсолютний, надприродний антропоцентризм, він усвідомлює себе абсолютним центром не даної замкнутої планетної системи, але всього буття, всіх планів буття, всіх світів. Людина не тільки природна істота, але і надприродна істота, істота божественного походження і божественного призначення, істота, хоча і живе в “світі цьому”, але є “не від світу цього”¹⁹⁴.

¹⁹² Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал Высшей нервной деятельности. Вып. 2. Т. 47. 1997. С. 320–328.

¹⁹³ Festinger L. A theory of cognitive dissonance. Standford, 1957, N. Y., 1964. 291 p.

¹⁹⁴ Русский космизм: Антология философской мысли. / Сост. Семенов С.Г. Грачевой А.Г. / М.: Педагогика Прес, 1993. 368 с. С. 174.

2) Людина здобуває свободу (самосвідомість) в результаті поєднання будь-яких протилежностей (в акті мислення і творчості), в результаті чого досягається нейтральний стан, вільний від дуального принципу причинно-наслідкової залежності. Саме в такому нейтральному стані людська істота звільняється від дії мотивів, стає неадаптивним, Надситуативним, незалежним від зовнішнього диктату творчим началом, що творить заради самої творчості. За такої умови сама Істина тепер уже розуміється як "єдність протилежностей" (С.Б.Церетелі), як Ціле ("Істина є ціле, а все буття – це відношення" – Гегель), в якому, за словами Сен Цяна, "немає ні минулого, ні сьогодення, ні майбутнього ". При цьому "досконалий шлях, – продовжує той же автор, подібний до безодні, де немає недостачі і немає надлишку. Лише тому, що вибираємо, втрачаємо його. Не прив'язуйтеся ні до чого зовнішнього і не живіть у внутрішній порожнині. Коли розум покоїться в єдності речей, подвійність сама зникає "¹⁹⁵.

3) Свобода також досягається і завдяки головному атрибуту буття – руху (зміні, розвитку), який виявляє нейтральні перехідні точки, що мають міжякісний характер, оскільки в них старого стану предмету, що розвивається, вже немає, а нового – ще немає. У цій нейтральній точці, як вчить синергетична теорія критичних явищ, по суті спостерігається поєднання протилежностей – минулого і майбутнього станів предмета, що розвивається. Гегель розглядав такий стан індиференції, рівноваги протилежностей як ключову умову, "пусковий" момент переходу буття в сутність. Цей стан Гегель визначає як "форма безформеного", а сучасні філософи – як екзистенцію, або "буттям-між" (inter-esse). У бл. Августина ця ситуація виражається словами: "Будь-яке минуле вже не є існуючим, а будь-яке майбутнє вже не є існуючим, отже, як минуле, так і майбутнє є недоліки в бутті". "Ніхто не жив в минулому, нікому не доведеться жити в майбутньому, дійсне і є форма життя" – Артур Шопенгауер.

У всіх розглянутих випадках досягнення свободи як **самосвідомості** виявляє феномен **єдності протилежностей**, що дозволяє досягти **нейтрального стану**, в сфері якого тільки і можливі як феномен ідеального, так і відображення людиною всього і вся у всій їх метаморфозній і суперечливій сукупності, що дозволяє людській істоті досягти самосвідомості і зростити особистість як унікальну і тотожну тільки собі сутність, про яку в перших главах Апокаліпсису йдеться як про "біле каміння", на якому "написано нове ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто отримує".

Таким чином, з позиції особистісно орієнтованої парадигми виховання всі виховні заходи мають бути спрямовані на формування особистості людини. Педагоги і філософи визнають, що одна з наріжних характеристик особистості пов'язана зі здатністю людини робити вільний вибір (тобто бути вільною). Свобода особистості, її автономність є кісткою людського "Я". Воля, у свою чергу, виникає з уміння контролювати людиною своєї поведінки. Звідси

¹⁹⁵ Григорьева Т. П. Синергетика и Восток // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 90–102.

з'являється необхідність формування волі як контролюючого початку людської життєдіяльності.

Відомі механізми формування волі, які полягають у тому, що воля розвивається за умов, що перешкоджають людині задовольняти актуальні потреби.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, котрий провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу *“Просвітлене серце”*. Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самостійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те, що в таборі не заборонялося, наприклад, чистити зуби¹⁹⁶.

Таким чином, для формування волі необхідна наявність зон автономного поведінки вихованців, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу (різноманітні спортивні секції, вечори відпочинку, гуртки науково-дослідницької орієнтації та ін.). Зони автономної поведінки, у свою чергу, мають формувати у вихованців потребу до розширення векторів дії власної волі. Отут вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища (що виявляється у вигляді реконструкції зовнішнього середовища з метою окреслення там зон автономної поведінки) перепрофілюється і спрямовується усередину: вихованці мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді певних труднощів суспільного життя) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих труднощів як необхідного і найціннішого елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Психологічні дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Тобто формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів.

Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Визнається, що сувора фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто ототожнення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості.

¹⁹⁶ Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. Frankfurt: Fischer, 1984. 346 s.

Розвиток особистості щодо її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

Отже, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконання несанкціонованих зовнішнім середовищем дій, при цьому цей процес має бути **внутрішньо мотивованим**, тобто спиратися на трансцендентний – недетермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її **творчий потенціал**.

Таким чином, “Я” людини, її особистість (як вища цінність, як активний першопочаток її поведінки й мета людського розвитку) – це ідеальне майбутнє (ідеал, потенційно-можливе), що впливає на теперішнє (актуальне-дійсне), виявляючи волю як надситуативну поведінку.

Надситуативна поведінка реалізується як принципово творчий акт, як вільна та внутрішньо мотивована сутність.

(4)

Акмеологія використовує (повинна використовувати) феномен фазових станів психіки як засобу побудови **техніки ініціації (мікро-) трансових станів** в учасників освітнього процесу, що зближує цю техніку з "методом вибуху" А.С. Макаренка, а також з такими педагогічними напрямками, як гіпнопедія, релаксопедія, суггестопедія.

Відповідно до того, що у структурі людини наявний центральний нейтральний аспект – проміжний віскозний конституціональний тип, за Е.Кречмером, що відповідає стану півкульового синтезу, котрий фіксується у процесі медитації, молитви, творчій активності, то цей проміжний, центральний психофізіологічно-конституційний стан може вважатися акмеологічною метою психофізіологічно-конституційного розвитку людини. Відтак, неодмінним атрибутом акмеології має стати **медитативна/молитовна активність**. Стан медитації/молитви не тільки гармонізує саму людини, а й за законом резонансу – навколишнє середовище¹⁹⁷. При цьому якщо медитують кілька людей, то когерентним чином ефект їхньої спільної медитації набагато перевершує сумарний ефект кожного окремо. У Санкт-Петербурзі були проведені експерименти щодо спільній медитації, завдяки якій було помітно зниження криміногенної обстановки. Дослідники підрахували, що для того, щоб помітно згармонізувати обстановку на нашій Планеті необхідно понад сто

¹⁹⁷ Schneider R.H., et al. Cardiovascular disease prevention and health promotion with the Transcendental Meditation program and Maharishi Consciousness-Based Health Care // Ethnicity and Disease 16 (3 Suppl 4):S4-15-26, 2006.; Orme-Johnson D. W., Dillbeck M. C., Alexander C. N. Предотвращение терроризма и международных конфликтов: Влияние больших ассамблей участников программ Трансцендентальной Медитации и ТМ-Сидхи // Journal of Offender Rehabilitation 36: 283-302, 2003 Davies J. L., Alexander C. N. Ослабление политического насилия посредством снижения социальной напряженности: оценочные анализы воздействия на материале Ливанской войны // Journal of Social Behavior and Personality 17: 285-338, 2005.; Dillbeck M. C., Rainforth M. V. Оценочный анализ воздействия на базе поведенческих индексов качества жизни: Влияние групповой практики Трансцендентальной Медитации и программы ТМ-Сидхи // In Proceedings of the Social Statistics Section of the American Statistical Association (Alexandria, VA: American Statistical Association): 38-43, 1996.

тисяч медитуючих людей. Створюються три центри медитації на десятки тисяч чоловік – в Америці, Англії та Індії¹⁹⁸. В цьому аспекті і показовою є практика трансцендентальної медитації (ТМ), яка в *"Енциклопедії психології і біхевіоризму Корсіні"* визначається так:

"Практика ТМ – це динамічний процес, який характеризується: (а) переміщенням уваги з активного, поверхневого рівня мислення і сприйняття на більш спокійні і абстрактні рівні думки; (б) трансцендуванням найтоншого рівня мислення з переходом до стану повного само-усвідомлення ... і (в) переходом уваги назад – до активніших рівнів мислення. Ці три фази, що відрізняються за фізіологічними характеристиками, циклічно повторюються безліч разів в кожній сесії ТМ і визначають стан "спокійної усвідомленості" – глибокого фізіологічного відпочинку і зростаючого пробудження розуму. Цей стан спокійної усвідомленості знімає розумовий і фізичний стрес".

За твердженнями прихильників ТМ, вони мають результати понад 600 опублікованих наукових досліджень, проведених більш ніж 350 вченими з 250 університетів і медичних установ 33 країн світу за останні 40 років, які підтверджують, що цей вид медитації має безліч корисних ефектів. Частина цих досліджень підтверджує ефективність ТМ в профілактиці і лікуванні серцево-судинних захворювань, в зниженні факторів ризику, включаючи наступні: 1) зниження кров'яного тиску; 2) скорочення споживання тютюну і алкоголю; 3) зниження підвищених рівнів холестерину і окислення ліпідів і 4) зниження психологічного стресу. Результати, що викликаються скороченням цих факторів ризику – зниження проявів атеросклерозу, зниження ішемії міокарда і гіпертрофії лівого шлуночка, значне зниження потреби в медичній допомозі, скорочення заявок на виплату медичної страховки і зниження смертності, – також були пов'язані з практикою ТМ. Дослідження також продемонстрували, що ефективність ТМ в зниженні кров'яного тиску порівнянна із застосуванням гіпотензивних препаратів першої лінії. Існують наукові публікації, які заявляють про ефективність ТМ в терапії депресії, в тому числі важкої при посттравматичному стресовому розладі.

Техніка ТМ, в числі інших немедикаментозних підходів, використовується для систематичної корекції дисбалансів в адаптаційних системах, таких як вегетативна нервова система, гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова система, серцево-судинна система і імунна система. Норман Розенталь вважає її ефективною в зниженні стресу, тривожності, депресії, в нормалізації кров'яного тиску, в терапії посттравматичного стресового розладу (50% -ве зниження симптомів всього через вісім тижнів занять), в збільшенні тривалості життя, профілактиці серцевих нападів та інсульту, в збільшенні ефективності роботи

¹⁹⁸ Готвальд Ф.Т. Помогите себе сам. Медитация / Ф.Т. Готвальд, В. Ховадьд. – М.: СП Интерэксперт, 1993. – 174 с.

мозку¹⁹⁹. Також він припускає можливим застосування ТМ в *сфері освіти* (головним чином в оздоровчих цілях²⁰⁰).

(5)

Інформаційний бум як один із чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства висуває нові вимоги до освітньої галузі. Відповідно, в освітніх документах України йдеться, що метою освіти має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. У цьому аспекті можна говорити про завдання з формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що компетентність як інтегральна якість фахівця та певна акмемета має пов'язуватися не тільки із специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й із здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову афективно-перцептивну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця²⁰¹.

¹⁹⁹ Rosenthal J. et al. Effects of transcendental meditation in veterans of Operating Enduring Freedom (OEF) and Operation Iraqi Freedom (OIF) with posttraumatic stress disorder (PTSD): a pilot study // Military Medicine. – 2011. – 176: 626-630.; Brooks J. S. et al. Transcendental Meditation in the treatment of post-Vietnam adjustment // Journal of Counseling and Development. – 1985. – 64:212-215.; Kniffki C. Transzendente Meditation und Autogenes Training – Ein Vergleich (Transcendental Meditation and Autogenic Training: A Comparison). – Munich: KindlerVerlag Geist und Psyche, 1979.; Geisler M. Therapeutische Wirkungen der Transzendentalen Meditation auf drogenkonsumenten (Therapeutic effects of Transcendental Meditation on drug use) // Zeitschrift fur Klinische Psychologie. – 1978. – 7:235-255.; Ferguson P.C. et al. Psychological Findings on Transcendental Meditation // Journal of Humanistic Psychology. – 1976. – 16:483-488.; Norman E Rosenthal M.D. Transcendence: Healing and Transformation Through Transcendental Meditation. – Tarcher, 2011. – 320 c.

²⁰⁰ Norman Rosenthal, MD. Can Meditation Help Minimize Stress For Students? Url: www.normanrosenthal.com/blog/ (28 December 2011).

²⁰¹ Вознюк О.В. (2005) Проблема компетентності педагога // Особистісні освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. зб. / за ред. М. М. Заброцького. Житомир; К. : ЖОШПО. С. 58-63. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. (2011) Новітня концепція оцінювання якості вищої освіти // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка. С. 363-370. Вознюк О.В. (2011) Компетентність фахівця у світлі системно-фрактального підходу // Професійна педагогічна освіта:

Процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної (сенсорної) системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формуванні у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так званий гностично-перцептивний компонент психічної діяльності людини²⁰².

У цьому зв'язку зазначимо, що психологічний напрям нейролінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги²⁰³, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) або *кінестетичний* (рух, дотик, смак)²⁰⁴.

Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця.

Відтак, процес пізнання та освоєння світу людиною, її взаємодія з сферою соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. А це, як вважає О.К.Тихомиров, постає одним із показників мудрої людини²⁰⁵.

Тому у процесі професійної підготовки важливим є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. При цьому одним із моментів оцінювання якості професійної освіти можна вважати аналіз розвитку репрезентативних систем у майбутніх фахівців.

Інший важливий аспект впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки пов'язаний із інтеграцією чуттєвих та емоційних процесів нервової системи студентів. Оскільки чуттєвий та емоційний процеси психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему

компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 371-385.

²⁰² Тихомиров О. К. (1984) Психология мышления. М.: Изд. МГУ. 272 с.

²⁰³ Тарнопольський О.Б. (2001) Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов // Педагогіка і психологія. 2001. № 1 (30). С. 43–49.

²⁰⁴ Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк (1995). Одесса: Хаджибей. 352 с.

²⁰⁵ Тихомиров О. К. (1984) Психология мышления. М.: Изд. МГУ. 272 с.

підтримання неперервності емоційних реакцій в учнів та студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації компетентностей, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання компетентностей. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти компетентностями у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для переборення зазначеної принципової труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність.

Розв'язання зазначеної проблеми, на наш погляд, потребує інтеграції студента, задіяного в освітньому процесі, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення.

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства.

Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення²⁰⁶.

У зв'язку з цим відзначимо і спостереження Д.М.Узнадзе, який експериментально досліджував психічних хворих з метою з'ясувати, якою є сутність цих захворювань, в результаті чого було доведено: всі психічні хвороби мають одну і ту ж природу, яка полягає в повній або частковій втраті хворими здатності об'єктивації – специфічно людської здатності свідомо оцінювати явища дійсності і свідомо ж приймати рішення, що пов'язано

²⁰⁶ Франкл В. (1990) Человек в поисках смысла. М. : Прогресс. 368 с. С. 81.

насамперед зі станом усвідомленості, здатності людини дистанціюватися від наявної ситуації. Це, з іншого боку, означає відкритість людини як до внутрішнього (самому собі), так і до зовнішнього (світу) аспектів реальності, що можливо тоді, коли внутрішнє і зовнішнє знаходяться в інтегральному гармонійному зв'язку один з одним, коли мікро- і макрокосмос ідентичні.

Відтак, формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців має орієнтуватися не такий акмепроцес, в якому б враховувалася здатність студента використовувати професійні компетентності у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості.

(6)

Акмеологія використовує з метою управління розвитком людини фундаментальну модель хвильового процесу, яка ілюструє універсальну **синергетичний парадигму розвитку**²⁰⁷, що відкриває досліднику найбільш істотні аспекти розвитку реальності.

Людина як мікрокосм (як індивідуальне істота) розвивається і вдосконалюється від 1) правопівкульового психічного модусу з його багатозначною ірраціональною парадоксально-абсурдною стратегією сприйняття і розуміння реальності до 2) лівопівкульового модусу, що характеризується однозначно-раціональною логікою пізнання світу, а від неї – 3) до півкульового функціонального синтезу, що реалізується (як свідчать енцефалографічні дослідження) в медитативному/молитовному стані, в якому інтегруються ірраціональне і раціональне, коли абсурд і логіка примиряються в сфері вищого сенсу людського буття.

Людина як макрокосм (як людство в цілому) еволюціонує від 1) примітивного стану гармонії соціуму і природи, яка реалізується в сфері практичної магії і містичного споглядання. 2) На другому етапі розвитку людства релігійно-містична "темрява" поступово розсіюється під впливом раціональних інструментів наукової думки і мірного поступу технічного прогресу, коли світ починає розумітися як цілком раціонально влаштований і розумоосяжний. 3) На третьому завершальному етапі еволюції соціальної реальності її раціональні підстави, кристалізовані на другому етапі її еволюції, вступають в антагоністичні протиріччя із дедалі зростаючими ірраціональними тенденціями сучасної епохи з її містицизмом і абсурдом в культурно-соціальній сфері і парадоксом в науково-філософських практиках. Поглиблення даного процесу призвело до того, що навколишній соціальний світ занурюється в безодню абсурду і парадоксу, що, як свідчать новітні науково-антропологічні і культурно-історичні дані, пронизують всі сфери людського буття. Про це Томас Манн писав наступне: "... з тих пір, як в людях зникло безпосередня довіра до буття, яка в минулі часи була прямим наслідком того, що людина від народження включалася в навколишній цілісний світопорядок ... пройнятий духом релігії і певним чином спрямований до істини ... з тих пір ... як

²⁰⁷ Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. – С. 253-280; 821-840 Url <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>

повалилося це цілісне світовідчуття і виникло сучасне суспільство, наше ставлення до людей і речей нескінченно ускладнилося, все стало проблематичним і недостовірним, так що пошуки істини загрожують обернутися відчаєм відмови від неї"²⁰⁸.

(7)

Людство завжди прагнуло створити довершене соціально-педагогічне середовище навчально-вихованого закладу, в якому були б гарантовані умови гармонійного розвитку людини. Такі розвивальні середовища виникали у різні епохи і в різних соціально-економічних умовах. Достатньо згадати відповідні класифікації педагогічної реальності²⁰⁹, зокрема шість світових моделей систем освіти, які змінюють одна одну у процесі історичного розвитку людства²¹⁰: прусська (1742-1820, ідеал – лояльний громадянин), французька (1791-1870, ідеал – технічна еліта), англійська (1820-1904, ідеал – освічений джентльмен), американська (1840-1910, ідеал – безперервний розвиток індивіда), японська (1868-1890, ідеал – компетентний внесок у групу), радянська (1917-1935, ідеал – будівник комунізму).

У зв'язку з цим розглянемо також і *моделі освіти*, виявлені Н.В.Бордовською та О.А. Реан²¹¹:

Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе і шанобливе ставлення до їх інтересів і потреб. За такого підходу відкидається погляд на школу як на "освітній конвеєр".

Модель розвивальної освіти (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня.

Модель освіти як державно-відомчої організації: система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям в низці інших галузей народного господарства.

Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Л. Бернар та ін) орієнтована на організацію освіти позасоціальних інститутів, зокрема шкіл і вузів. Ця модель включає освіту "на природі", за допомогою

Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін) – це модель систематичного академічного освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури.

Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку його організацію, яка перш за все забезпечує засвоєння знань,

²⁰⁸ Манн Т. Собрание сочинений в 10-ти томах. – М.: Худ. лит, 1960, т. 5. – 694 с. – С. 163.

²⁰⁹ Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

²¹⁰ Корсак К. В. Про міфологічність поняття "освіта" // Науковий світ. – 2009. – № 4. – С. 2-5.

²¹¹ Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан – СПб. : Издательство:Питер (С), 2000 – 307 с. – С. 56-79.

умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. мережі Інтернет, в умовах "відкритих шкіл", дистанційне навчання та ін.

Можна також розглянути й **реформаторські напрями у антитрадиційній педагогіці XX століття**:

Педагогіка особистості (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальвюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.

Прагматична педагогіка, прогресивізм (Д.Дьюї, Е. Паркхерст, У.Кіпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.

Експериментальна педагогіка (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина, А.Біне, Франція, О.Декролі, Бельгія, П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія, Е. Радндайк, У.Кіпатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм.

Вільне виховання (Е.Кей, Швейцарія, М. Монтесорі, Італія) входить з потреб дитини.

Функціональна педагогіка (Е.Клапаред, А.Фер'єр, Швейцарія, С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.

Трудова школа та громадянське виховання (Г. Кершенштейн, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.

Важливими також постають **типи інноваційних шкіл XX століття**:

"Відкриті школи" (з'явилися в Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, твердого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю .

Школа, організована відповідно до "методом проектів" (У. Кіпатрик, США, Б. Рассел, Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять.

"Школа для життя, через життя" (О. Декролі, Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт з сім'ями учнів.

"Школа діяння" (Д. Дьюї , США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей , стимулюючи їх природний розвиток . З даного напрямку виникли: "Лабораторна школа" (Д. Дьюї); "Ігрова школа" (К. Пратт), "Дитяча школа" (М. Наумберг), "Органічна школа" (М. Джонсон) та ін.

"Трудова школа" (вперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, П.П.Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів , орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність школяра і організацію самоврядування.

Школи, які працюють за "дальтон-планом" (вперше з'явилися в Англії, потім у США), керувалися такими принципами: свобода дитини, взаємодія його з

групою дітей, розподіл навчального часу.

"Неградуйовані школи" (США) – навчальні заклади, в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання по кожному циклу надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі.

Вальдорфська школа (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.

"Вільні шкільні громади" (засновані в Німеччині Г. Літц, П. Гехебом) – школи-інтернати, організація життя якої будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.

У зв'язку з цим важливими постають й **типи сучасних шкіл**:

Гімназія-лицей відтворює академічний рівень освіти, яка існувала в Росії у дореволюційний період. Установи цього типу значно змінюють навчальні плани за рахунок додавання нових предметів, як правило, гуманітарного профілю і намагаються залучати до процесу викладання фахівців високого класу. Гімназія відтворює гуманітарно-художній тип пізнання та освоєння дійсності.

Традиційна школа загальноосвітнього (орієнтована на передачу готових знань, коли кожному предмету відводиться суворі кількість годин) та спеціалізованого (з поглибленим вивченням одного або комплексу предметів) характеру, що дозволяє відтворювати переважно емпіричний тип мислення та реалізується у контексті ціннісно-цільової нормативної бази.

Школа розвивального типу (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та ін.) являє собою систему, що забезпечує реконструкцію дитиною ідеальних зразків дії, оволодіння поняттями з точки зору умов їх походження. Найбільш повно ця система виражена в навчанні молодших школярів математиці, мові, образотворчому мистецтву. На цих предметах діти в особливих формах взаємодії з дорослими і однолітками здійснюють дії, з яких історично склалися такі продукти духовної культури, як математичні та лінгвістичні поняття, художні образи. в результаті у них розвиваються основи теоретичного мислення і творчої уяви. Отже, розвивальне навчання орієнтоване на засвоєння важливого, але не єдино значущого для цієї системи освіти типу свідомості – науково-теоретичного і художнього як форм теоретичного свідомості. Система розвивального навчання певною мірою реалізує зразок школи культурно-історичного типу, хоча й обмеженого цілями і завданнями і використовуваний переважно для навчання дітей молодшого шкільного віку.

Школа, орієнтована на одну або кілька нових систем освіти (Вальдорфська школа, школа Монтесорі, Зайцева та ін.). Відтворює особистісний тип освоєння реальності.

Інноваційна (авторська) школа. Цей тип школи заснований на авторських розробках, використанні окремих педагогічних технологій, нових методів і засобів навчання та ін. Відтворює творчий тип мислення.

Історико-культурна школа (від школи з посиленням гуманітарних компонентів знань до школи діалогу культур В. С. Біблера) являє собою досить широкий спектр шкіл – від навчальних закладів з поглибленим вивченням

предметів гуманітарного профілю до школи, побудованої в рамках концепції діалогу культур. У системі цих шкіл історична вертикаль в гуманітарних предметах редукована до процесу послідовного засвоєння знань про історію та культуру того чи іншого періоду або цивілізації. Завдання освоєння історичних типів свідомості і діяльності, як правило, в школах цього типу не ставиться.

Як бачимо, наведені приклади свідчать про велику кількість різних типів освітньо-педагогічних середовищ, які так чи інакше орієнтувалися та орієнтуються на формування гармонійної особистості й у тій або іншій мірі реалізують суспільне замовлення певної історичної доби.

Для того, щоб досягти цілісного уявлення про еталонне соціально-педагогічне середовище, яке забезпечує умови гармонійного розвитку людини, слід розглядати його під акмеологічним кутом зору, залучаючи фундаментальні цілі освіти як наріжного суспільного інституту, завдяки якому відтворюється суспільство та забезпечується його розвиток.

Таким чином, ми розглянули головні психолого-педагогічні, організаційно-соціальні умови створення еталонного соціально-педагогічного середовища, яке забезпечує гармонійний розвиток людини. Наріжною і системотвірною умовою цього процесу є формування в дітей потреби до фізичної праці та фізичної активності взагалі. Нажаль, ця головна умова відсутня в сучасних системах освіти України, в яких, навпаки, спостерігається скорочення фізичного навантаження на учнів (через зменшення уроків трудового навчання та фізичної культури) та реалізується можливість поширення вкрай негативних соціальних процесів, пов'язаних з такими феноменами, як ювенальна юстиція, гендерне виховання, одностатеві шлюби, які руйнують традиційну родину та освіту як суспільні інститути. Відповідно, всі спроби побудувати ефективну систему освіти за сучасних соціально-економічних та культурно-історичних умов марні.

Еталонною/акмеологічною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Таким чином, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холистична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.

Якщо взяти до відома те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подієво-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість вирощується на "кордонах" виховно-формуєчих впливів, в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості є згубним процесом соціалізації, який здійснюється на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду та системи цінностей, то стає зрозумілим, що **парадокс/абсурд є одним з основних чинників формування особистості**, що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і ділом") розкриває перед людиною в правдивому світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню її космо-природно-соціального середовища існування,

здатного в силу цього створювати умови для формування особистості, яка відрізняється багатовекторною ж парадоксальною сутністю, що може оперувати багатозначністю і невизначеністю – основною характеристикою творчої поведінки і діяльності.

Цей висновок зовсім не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність цього процесу як раз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб учасники освітнього процесу вміли їх розрізняти і вчилися існувати в такому впорядковано-невпорядкованому середовищі, що з'єднує хаос і космос, піднесене і профанического, прекрасне і жахливе ...

Зазначене знаходить реалізацію в *амбівалентному підході в педагогіці*, який виник в результаті зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу та індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації та інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію, – з двох протилежних сторін, які суперечать один одному і взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлення" сенсу через кожен з протилежних полюсів²¹².

(8)

Вершинні досягнення як *телеологічну*, так і як *процесуальну*, а також *функціональну* сутність вивчали і вивчають не тільки так звані професійні акмеологи, але і практично всі мислителі, оскільки вершинні аспекти людини виступають не тільки спонтанним (природно-еволюційним) феноменом, але й цільовим (ціннісно-світоглядним), а тому таким феноменом, який пов'язаний, по-перше з ціннісними орієнтаціями та процесами цілеутворення (а також целездійснення), і, по-друге, з сенсом як таким, оскільки, як засвідчує аналіз наукової та релігійної літератури, "сенси є мета", "сенси – це думка про цілі"²¹³.

Акме-досягнення людини слід розглядати у контексті методологічних рівнів (1) одиничного, (2) особливого, (3) загального:

(1) як конкретні цілі (сенси) людської життєдіяльності (що мають певні змістовні характеристики),

²¹² Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.

²¹³ Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. 774 с. Вознюк О.В. Новая парадигма моделирования та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 550 с. Демина Л.А. Парадигмы смысла: логико-гносеологический анализ: автореферат дис. . докт. филос. наук: 09.00.01. М., 2006. 63 с. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Изд. Прометей, 1989. 287 с. Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983. 286 с.

(2) які реалізуються через відповідні механізми та джерела

(3) та досягаються в результаті процесу розвитку людини (і її середовища).

Кожен з цих рівнів також реалізується у контексті трьох методологічних рівнів. Розглянемо зазначені вище феномени (*цілі-сенси, механізми-джерела, процес розвитку*).

(1) Рівень одиничного (цілі-сенси)

1) Загальна (кінцева, сенсотвірна) мега-ціль – входження у Вічність через формування особистості як принципово вільної сутності.

2) Особливі (стратегічні) цілі – розвиток трьох аспектів людини – гармонійної особистості, компетентного фахівця, соборного (колективістського) громадянина.

3) Одиничні (тактичні) цілі життя людини – розвиток окремих якостей (новоутворень) людини.

(2) Рівень особливого (джерела та механізми)

1) Загальний механізм реалізації цілі відповідає діалектичному закону єдності та боротьби протилежностей (реалізується у контексті такої форми буття матерії, як простір).

2) Особливий механізм реалізації цілі відповідає діалектичному закону переходу заперечення заперечення (реалізується у контексті такої форми буття матерії, як рух).

3) Одиничний механізм реалізації цілі відповідає діалектичному закону переходу кількості у якість (реалізується у контексті такої форми буття матерії, як час).

(3) Рівень загального (процес розвитку)

Якщо аналізувати категорію "розвиток" як структурний феномен, то він також виявляє **методологічні рівні**.

На рівні загального розвиток предмету характеризується як цілісний цикл розвитку та існування цього предмету.

На рівні особливого – це перехід одного стану предмету, що розвивається, в інший (наприклад, перехід молодості у зрілість) стан у рамках цілісного циклу існування предмету.

На рівні одиничного – це точка (як бифуркаційний процес), в якій здійснюється перехід предмету з одного стану в інший, що виявляє *критично-фазовий, революційний* характер цього процесу як на рівні окремих сутностей (людей), так і на рівні співтовариств, суспільств, цивілізаційних проектів.



Рис. 25. Методологічні рівні аналізу категорії розвитку як структурного феномену

Відповідно, на рівні **загального** розгляд **розвитку людини** передбачає її розвиток у контексті повного життєвого циклу.

На рівні **особливого** – це розвиток (актуалізація) наріжних системотвірних компонентів (аспектів) людини.

На рівні **одиничного** – це розвиток множини окремих якостей, новоутворень людини.

Таблиця 3

Методологічний базис акмеології

		Рівень загального	Рівень особливого	Рівень одиничного
Загальне	Розвиток	Цілісний цикл розвитку людини	Перехід однієї якості людини в іншу	Біфуркаційний процес трансформації якостей людини
Особливе	Механізм	Закон єдності та боротьби протилежностей	Закон заперечення заперечення	Закон переходу кількості у якість
Одиничне	Цілі	Загальна мега-ціль (сенс)	Стратегічні цілі	Тактичні цілі

Тут можна говорити про розвиток трьох фундаментальних аспектів людини – **особистості, фахівця і громадянина** у контексті системно-цільового підходу.

Аналіз державних освітніх документів України ("Про освіту", "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті"²¹⁴ та ін. дозволяє диференціювати *три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти*. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: 1) *гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей*; 2) *громадянина як патріотичного суб'єкта*; 3) *компетентного фахівця як суб'єкта діяльності*. Ці орієнтири відповідають і імперативам цивілізаційних змін українського суспільства: гаслами Першої помаранчевої революції в Україні (2004 р.) були порядність, професіоналізм та патріотизм.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають реалізовуватися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

(9)

Ми розглянули дев'ять принципових положень/аспектів, а також інструментів, які в їх сукупному застосуванні кристалізують ***акмеологічне розвивальне середовище***, і роблять, таким чином, валідною саму акмеологію як ***міждисциплінарну науку і духовно-психолого-педагогічну практику***. За таких умов принциповими аспектами акмеології мають бути:

1. Спрямованість акмеологічного процесу на досягнення тотожності/злиття людини з Абсолютом, тобто приведення людини до Бога як вищої акмеологічної мети людського розвитку. Освітня проекція загального сенсу існування людини, що реалізується в Абсолют – основному концепті антропологічної акмеології – передбачає, що метою освіти, а також основною функцією школи як соціального інституту є процес "приведення дитини до Бога", концептуалізацію і технологізації якого має забезпечити система психолого-педагогічних наук, збагачена міждисциплінарними дослідженнями, а тому значно розширююча як предмет, так і методологію своїх досліджень. При цьому докорінно змінюється одна з сучасних цілей освіти (формування в учнів матеріалістичного світогляду, що відповідає класичній науковій парадигмі), яка тепер має орієнтуватися на формування в учнів діалектико-містичного, творчого світогляду, що відповідає ***постнекласичній науковій парадигмі***.

При цьому для атеїста Богом може бути Вищий розум, універсальний принцип гармонії сущого, або антропний принцип (принцип космологічного доповнення, згідно з яким Всесвіт "створений" для людини і задля людини, про що свідчить тонка підгонка параметрів основних фізичних констант²¹⁵),

²¹⁴ Закон України "Про освіту". К.: Генеза, 1996. 36 с. С. 3-4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. К.: Шкільний світ, 2001. 16 с. С. 4-5.

²¹⁵ Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. Новосибирск : Наука, 1991. 304 с.; Barrow J.D., Tipler F.J. The anthropic cosmological principle. Oxford: Clarendon press, 1986. XX + 706 p. ; Гулыга А.В. Космическая

принцип цілісності, фрактально-голограмної будівлі світу, який на фундаментальному квантовому рівні є єдиним цілим²¹⁶, що, в свою чергу, закладає підстави для принципу вищої справедливості, істини, добра, краси.

2. Спрямованість акмеологического процесу на досягнення людиною фундаментальної цінності – **свободи/самосвідомості**, яка, в свою чергу, забезпечує досягнення інших базових цінностей –

- 1) щастя/успіху,
- 2) внутрішньої (самодетермінованої) мотивації,
- 3) вольових якостей,
- 4) парадоксального (діалектичного, творчого) мислення,
- 5) потреби у праці,
- 6) потреби до творчості як самодостатньої, самоцінної, позбавленої прагматичних орієнтирів цінності,
- 7) потреби і здатності до ціле створення і ціле здійснення,
- 8) потреби і здатності до саморозвитку, самоосвіти, самоконтролю,
- 9) здатності до єдності зі світом, що проявляється в рефлексії (лівопівкульовий процес) як умінні подивитися на себе і ситуацію з боку, стати на точку зору іншої людини і емпатії правопівкульовий процес) як вміння співпереживати і співчувати іншим людям.

3. Обов'язковою умовою акмепроцесу постає **медитація/молитва**.

4. Обов'язковою підставою акмепроцесу є створення умов для розвитку здатності людини **ставити цілі** і досягати їх.

5. Акмепроцес має бути спрямованим на забезпечення всебічного розвитку людини – розвитку різноманітних право- і лівопівкульових якостей/талантів (принцип "**талант – синтез талантів**").

6. При розробці акмепроцесу акмеолог має використовувати універсальну синергетичну парадигму розвитку як найважливіший методологічний принцип і прикладний інструмент.

7. Акмеолог має володіти і використовувати **нульовий критичний стан**, що реалізується в техніці мікротрансу, "методі вибуху", в таких напрямках, як гіпно-, релаксо-, сугестопедія.

ответственность духа // Наука и религия. 1989. № 8. С. 32–34.; Идлис Г.М. Основные черты наблюдаемой астрономической Вселенной как характерные свойства обитаемой космической системы // Известия Астрофизического института АН Казахской ССР. 1958. Т. VII. С. 39-54.

²¹⁶ Бом Д. Квантовая теория. М.: Наука, 1965. 727 с. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. Новосибирск : Наука, 1991. 304 с.; Козырев Н.А. Избранные труды. Л.: Изд. ЛГУ, 1994. 445 с.; Козырев Н.А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении. Пулково, 1958. 232 с.; Мичелл Дж. Феномены книги чудес / Дж. Мичелл, Р. Ричард. М.: Политиздат, 1988. 294 с.; Молчанов Ю.Б. Парадокс Ейнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности // Вопросы философии. 1983. № 3. С. 14-24.; Нэсбитт Д. Что ждет нас в 90-е годы. Метатенденции, год 2000 / Д. Нэсбитт, П. Эбурдин. М.: Республика, 1992. 415 с.; О реакции вещества на внешний необратимый процесс / Лаврентьев М.М., Еганова Е.А., Луцет М.К., Фоминых С.Ф. // Докл. АН СССР. Т. 317. № 3. 1991. С. 635–639.; Фомин Ю.А. Реальность невероятного. М.: Наука, 1990. 208 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. 364 с.; Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. – Харьков: Вища школа, 1981. 176 с.; Bohm D. Wholeness and the Implicate order. London: Routledge & Kegan Paul, 1980. 220 p.

8. Акмепроцес в освітньому просторі реалізується у формі різноманітних психологічних *тренінгів*, які доповнюють рутинні процедури навчальної діяльності; в тренінгах обов'язковим компонентом має бути діяльність щодо вирішення творчих завдань, проблем, що дозволяє людині зануритися у снат невизначености, парадоксу, абсурду.

9. Акмепроцес має полегшувати суб'єктам навчальної діяльності як сприйняття *парадоксу/абсурду*, так і роботу/взаємодію з ними. У зв'язку з цим відзначимо, що парадоксальними є логіко-семантичні і онтологічні підстави людського буття, розкриті сучасною наукою; абсурдними ж постають соціально-економічні та культурно-історичні механізми функціонування людської цивілізації з точки зору раціонального осмислення катастрофічних результатів цього функціонування, що призвело людство на грань екологічного колапсу і духовно-морального занепаду.